

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

PROFIL DE LECTEUR DES ÉLÈVES QUÉBÉCOIS DE 5^E SECONDAIRE
ET POSSIBLES DIFFICULTÉS DE LECTURE DES ROMANS DU TERROIR

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉTUDES LITTÉRAIRES

PAR

ÉMILIE ROUSSEAU

JUILLET 2014

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire n'aurait été possible sans le support de différentes personnes et instances que j'aimerais remercier ici.

J'aimerais tout d'abord remercier mon directeur de recherche, M. Max Roy, dont le précieux support a permis de produire ce mémoire. Ses commentaires toujours justes, ses suggestions toujours éclairantes et son enthousiasme contagieux m'ont permis de mener à bien ce travail de longue haleine. Je lui suis très reconnaissante du temps et de l'énergie qu'il a consacrés à la direction de ma recherche.

J'aimerais ensuite remercier mes parents, Micheline et Sylvain, qui m'ont toujours épaulée et encouragée au cours de mon parcours scolaire. Micheline a d'ailleurs été un de mes premiers mentors dans l'étude des sciences de l'éducation, dans la pratique de l'enseignement et dans l'introduction aux études de cycles supérieurs, et je la remercie pour son écoute et pour ses conseils judicieux.

J'aimerais aussi un énorme merci à mon mari, James, qui a été d'une patience incroyable pendant tout le déroulement, parfois ardu, de ma recherche. Pour ses encouragements continuels, son oreille attentive, ses mille petites attentions toujours offertes au bon moment et sa patience pour cette recherche qui s'est étirée un peu plus longtemps que prévu, je le remercie du fond du cœur.

Évidemment, cette recherche n'aurait pu être possible sans la précieuse collaboration d'acteurs du milieu scolaire. J'aimerais remercier chaleureusement les enseignants qui ont accepté de participer à mon enquête ainsi que les élèves de l'école secondaire Polybel, à Beloeil, qui ont été la source d'inspiration principale de mon sujet de recherche.

Finalement, j'aimerais souligner la contribution financière reçue du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada ainsi que celle du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture, qui m'ont été d'une grande aide au cours de la réalisation de ma maîtrise.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I	
PROPOSITIONS THÉORIQUES SUR LA LECTURE ET LE JEUNE LECTEUR.....	4
1.1 Les théories de la lecture ou l'importance du lecteur	4
1.1.1 Un lecteur activateur de sens	4
1.1.2 Un lecteur récepteur de sens	9
1.1.3 Un lecteur producteur de sens.....	11
1.1.4 Le lecteur joueur	13
1.1.5 Le lecteur social	16
1.1.6 Le lecteur et ses stéréotypes	17
1.2 La didactique de la lecture littéraire ou la formation du jeune lecteur.....	19
1.2.1 L'apprenti-lecteur, un jeune lecteur en herbe	19
1.2.2 L'écart d'horizon d'attente et le refus des œuvres.....	21
1.2.3 La médiation enseignante : l'intervention dans la lecture	23
CHAPITRE II	
LA RÉCEPTION ESTHÉTIQUE DES ROMANS DU TERROIR DANS UNE	
PERSPECTIVE DIDACTIQUE	25
2.1 Le discours de la réception initiale	25
2.1.1 La réception esthétique initiale de <i>Marie Calumet</i>	26
2.1.2 La réception esthétique initiale d' <i>Un homme et son péché</i>	28
2.1.3 La réception esthétique initiale de <i>Menaud, maître-draveur</i>	30
2.2 Éléments de l'évolution de la réception esthétique des œuvres au cours du	
XX ^e siècle	32
2.2.1 La réhabilitation de <i>Marie Calumet</i> et son inscription dans l'institution	
littéraire québécoise	32
2.2.2 L'intérêt populaire d' <i>Un homme et son péché</i>	34
2.2.3 <i>Menaud, maître-draveur</i> , canon de la jeune littérature québécoise.....	36
2.3 Intégration des œuvres dans l'institution scolaire.....	37
2.3.1 <i>Marie Calumet</i> et l'intérêt sociologique de l'œuvre	37
2.3.2 <i>Un homme et son péché</i> et son intérêt culturel	39

2.3.3	Intégration de <i>Menaud, maître-draveur</i> dans l'institution scolaire québécoise..	40
2.4	Approche de la littérature du terroir dans le discours scolaire québécois contemporain	42
2.4.1	Approche générale aux niveaux secondaire et collégial	42
2.4.2	<i>Marie Calumet</i>	42
2.4.3	<i>Un homme et son péché</i>	44
2.4.4	<i>Menaud, maître-draveur</i>	45
2.5	Conclusion	49
CHAPITRE III		
LE JEUNE LECTEUR DEVANT LES ŒUVRES LITTÉRAIRES : PROFIL DE LECTEUR ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES		
3.1	Introduction.....	51
3.2	Enquête auprès des enseignants	51
3.2.1	Présentation de l'enquête	51
3.2.2	Sources d'informations et limites de la méthodologie.....	52
3.2.3	Protocole d'entrevue.....	54
3.3	Résultats de l'enquête auprès des trois enseignants et réflexion en lien avec les éléments théoriques.....	55
3.3.1	Le rapport des enseignants de français de 5 ^e secondaire à la littérature et à la littérature du terroir	55
3.3.2	Le rapport des enseignants de français de 5 ^e secondaire à la didactique de la lecture littéraire	57
3.3.3	Les compétences en lecture littéraire des élèves de 5 ^e secondaire et la perception de celles-ci par les enseignants	65
3.3.4	La réception esthétique de la littérature du terroir chez les élèves de 5 ^e secondaire selon la perception de leur enseignant de français.....	69
3.4	Synthèse de la réflexion sur le profil de lecteur.....	75
3.5	Séquence didactique.....	76
3.5.1	Présentation et mise en contexte	76
3.5.2	Interventions avant la lecture.....	78
3.5.3	Interventions pendant la lecture.....	81
3.5.4	Intervention après la lecture.....	84
3.6	Conclusion	85
CONCLUSION		87

ANNEXE A.....	89
ANNEXE B.....	90
BIBLIOGRAPHIE.....	91

RÉSUMÉ

Le présent travail de recherche se propose d'étudier la réception des romans du terroir par les élèves québécois de 5^e secondaire d'aujourd'hui. Plus spécifiquement, ce mémoire de maîtrise analyse les difficultés possibles de lecture chez cette catégorie de lecteurs lorsque ceux-ci doivent lire un roman du terroir dans un contexte scolaire. Afin de mener à bien notre recherche, nous avons établi un cadre théorique référentiel portant principalement sur les concepts liés aux théories de la lecture et de la réception esthétique, en nous basant notamment sur les écrits d'Umberto Eco, de Hans Robert Jauss et de Jean-Louis Dufays. Nous avons également utilisé des notions tirées du discours sur la didactique de la lecture littéraire, soutenu entre autres par Geneviève Mathis, en nous arrêtant sur des concepts spécifiques comme celui de l'apprenti-lecteur et de la médiation enseignante.

Nous avons, dans un premier temps, étudié la réception esthétique de trois romans du terroir (*Marie Calumet*, de Rodolphe Girard, *Menaud, maître-draveur*, de Félix-Antoine Savard, et *Un homme et son péché*, de Claude-Henri Grignon) de leur parution à aujourd'hui, en nous attardant à leur insertion dans l'institution scolaire. Pour ce faire, nous avons analysé des critiques littéraires ainsi que des présentations issues de manuels scolaires. Dans un deuxième temps, nous avons étudié le discours de la didactique de la lecture littéraire pour comprendre quelles sont les difficultés de lecture habituelles chez les élèves du secondaire lors d'une lecture littéraire d'une œuvre. Nous avons également effectué une enquête auprès de quelques enseignants du secondaire pour recueillir des informations sur ces difficultés, ainsi que sur la réception des romans du terroir par les élèves. À la lumière de cette analyse en deux parties, nous avons élaboré une séquence didactique qui peut être utilisée par tout enseignant de 5^e secondaire désirant aborder un roman du terroir en classe, et qui propose des activités favorisant la réception de l'œuvre par les élèves, tout en évitant les difficultés habituelles de lecture de ce genre d'œuvres littéraires.

Nos résultats montrent que les romans du terroir étudiés ont intégré le corpus littéraire scolaire pour des raisons différentes et à différents moments du XX^e siècle. Ainsi, ces romans ont commencé à être abordés dans les manuels scolaires soit pour des raisons esthétiques, soit pour des raisons sociolittéraires, comme leur rapport à la culture populaire québécoise ou à cause de leur histoire particulière de réception esthétique. Selon le concept de la médiation enseignante, ces inscriptions différentes dans le corpus scolaire doivent être reconnues, voire utilisées directement, par l'enseignant de français pour favoriser la réception des œuvres par leurs élèves. Nos résultats montrent également que les adolescents ont des difficultés de lecture récurrentes lors de la lecture d'œuvres littéraires éloignées de leur réalité en termes d'histoire et de mœurs, comme les romans du terroir. Ainsi, les élèves ont souvent de la difficulté à comprendre un vocabulaire qui leur est inconnu, ils manquent parfois de référents culturels et historiques pour comprendre et apprécier un univers littéraire et ils ont généralement besoin d'aide pour adopter une posture de lecture savante, nécessaire pour apprécier certains aspects littéraires des œuvres.

Mots-clés : enseignement secondaire, didactique, lecture scolaire, lecture littéraire, roman du terroir.

INTRODUCTION

Bien des recherches en didactique trouvent leur source d'inspiration et de questionnement dans des situations réelles d'apprentissage, mettant en scène un objet d'étude, un enseignant et un apprenant. La didactique de la lecture littéraire n'y fait pas exception, et l'objet de ce mémoire de maîtrise¹ non plus : c'est une situation d'enseignement vécue qui est à la source de la problématique que nous soumettons aujourd'hui et que nous souhaitons étudier. Sur cette problématique, nous souhaitons porter un regard analytique rigoureux, afin de proposer des solutions ou des interventions qui pourront être appliquées sur le terrain principal de la didactique de la lecture littéraire, soit la classe de français.

L'expérience dont est issue notre problématique peut être résumée en ces termes : des groupes d'élèves de 5^e secondaire d'une école de la Rive-Sud de Montréal, au cours du dernier trimestre de l'année scolaire 2010-2011, ont dû lire un roman du terroir, *Marie Calumet*. L'auteure de ce mémoire est arrivée dans leur classe au moment où ceux-ci devaient compléter un examen de compréhension de lecture sur ce roman. Elle remarqua que bon nombre d'élèves, voire la majorité, exprimaient ouvertement leur désintérêt pour l'œuvre. Comme l'observatrice n'était pas en mesure de consulter leur enseignant de français pour comprendre cette réaction, elle interrogea directement les adolescents sur leur lecture. Ceux-ci lui dirent qu'à la suite d'une présentation magistrale de l'œuvre et de son contexte par l'enseignant, ils avaient dû lire ce roman, qu'ils n'appréciaient pas et ne comprenaient pas par moment, et ils devaient se préparer à passer un examen de lecture sur l'œuvre. Les résultats à cet examen démontraient une compréhension moyenne et variable du récit et de différents éléments référentiels du roman.

¹ Ce mémoire respecte les rectifications orthographiques telles que proposées par l'Académie française depuis 1990 et encouragées par l'Office québécois de la langue française.

À la suite de cette observation, nous nous sommes posé les questions suivantes : est-ce que tous les romans du terroir abordés dans le cours de français de 5^e secondaire suscitent aussi peu d'intérêt de la part des élèves? Les élèves de 5^e secondaire sont-ils prédisposés à apprécier des romans du terroir, ou présentent-ils des caractéristiques de lecteur dont il faut tenir compte pour aborder ce genre de roman au niveau secondaire? Ces questions sont à la base de la problématique que nous aborderons dans ce mémoire. De façon plus claire et concise, l'objectif de cette recherche est d'étudier les caractéristiques de la réception esthétique des romans du terroir par les élèves de 5^e secondaire, afin de déterminer les difficultés potentielles de lecture en situation d'enseignement.

Afin de répondre à notre questionnement, nous prendrons en considération le portrait des aptitudes, des intérêts et des valeurs du lectorat réel ici en cause, soit de jeunes Québécois qui n'ont pas encore terminé leur cheminement scolaire. Nous nous arrêterons également aux caractéristiques littéraires les plus marquantes des romans du terroir, celles qui ont été acclamées par l'institution littéraire et, plus récemment, par l'institution scolaire. En mettant en parallèle ces deux ensembles de données, nous pourrions voir quelles sont les difficultés potentielles de compréhension ou d'appréciation des œuvres par les jeunes lecteurs, dans le but de prévenir un « refus » des œuvres. À la suite de cette analyse, nous serons à même de proposer des interventions didactiques qui pourraient être appliquées en classe lors de la lecture de romans du terroir au secondaire.

Pour parvenir à notre but, nous avons choisi d'étudier trois romans du terroir, dont la lecture a été attestée, en 2010 et 2011, par des enseignants de français, soit *Marie Calumet*, *Menaud, maître-draveur* et *Un homme et son péché*. Pour ce faire, nous analyserons le discours critique sur ces œuvres, d'abord dans le milieu littéraire, puis dans le milieu scolaire, notamment dans les manuels de littérature.

Pour brosser le portrait de lecteurs adolescents, nous avons initialement prévu effectuer une enquête sur le terrain afin d'évaluer directement les sources d'incompréhension ou de désintérêt des œuvres. Malheureusement, malgré nos tentatives de contact auprès de plusieurs dizaines d'établissements scolaires de la grande région de Montréal, nous n'avons pas obtenu de réponses positives d'enseignants pour nous accueillir dans leur classe. Il est possible que le court délai que permettait cette recherche sur le terrain, entre le moment du contact, à la fin de 2010, et le déroulement de l'enquête, souhaitée en 2011, ait eu un impact négatif sur la réception de nos demandes. Malgré tout, certains enseignants ont démontré leur intérêt à participer personnellement à notre enquête au sujet de l'enseignement des romans du terroir dans le cours de français de 5^e secondaire. Nous avons ainsi pu obtenir des renseignements indirects sur le portrait de lecteur des élèves, le lectorat que nous souhaitions étudier. En d'autres circonstances, notre échantillon aurait assurément été plus vaste, mais, dans le contexte actuel, nous nous sommes arrêtée à écouter le discours des enseignants. Nous voyons leurs propos comme un apport intéressant au sujet des caractéristiques de la lecture chez les adolescents, comme une porte d'entrée qui pourrait être poussée davantage dans le cadre d'une étude future, qui recueillerait directement le propos des adolescents.

Cette recherche se veut ainsi une réflexion rigoureuse mariant discours littéraires et discours sur les lecteurs, afin d'enrichir la discussion au sujet de la didactique de la lecture littéraire et, plus spécifiquement, au sujet de l'enseignement de la littérature du terroir dans le cours de français secondaire au Québec.

CHAPITRE I

PROPOSITIONS THÉORIQUES SUR LA LECTURE ET LE JEUNE LECTEUR

Pour dégager les différents éléments qui peuvent influencer la réception esthétique des œuvres littéraires par les jeunes lecteurs qui nous intéressent ici, il importe que nous effectuions une revue des théories actuelles sur la question qui guideront notre réflexion tout au long de notre travail. Nous nous arrêterons donc sur les théories de la lecture et de la réception esthétique, qui nous permettront de brosser le portrait de lecteur des adolescents québécois. Nous étudierons également le discours didactique sur l'enseignement de la lecture littéraire, particulièrement au Québec et dans la francophonie. Celui-ci nous donnera également des pistes de compréhension au sujet des habiletés des jeunes lecteurs et de leurs difficultés habituelles en lecture.

1.1 Les théories de la lecture ou l'importance du lecteur

1.1.1 Un lecteur activateur de sens

Il nous apparaît intéressant de nous arrêter d'abord sur les travaux des théoriciens de la lecture, qui soulèvent l'importance de la relation entre le lecteur et le texte. En effet, adopter un angle d'analyse selon lequel l'idée que le sens contenu dans un texte ne « s'offre » pas à un lecteur, mais que ce dernier « construit » ce sens grâce à un certain travail, c'est accepter l'hypothèse que certaines personnes peuvent rejeter des œuvres non pas seulement par désintérêt du contenu ou de la forme, mais également parce que leur « travail » de lecture a échoué à un ou plusieurs niveaux. C'est en partant de cette prémisse que nous pourrions analyser les causes possibles de refus des œuvres du terroir par les adolescents. Différents concepts et idées développés dans le cadre des théories de la lecture et de la réception esthétique nous permettront ainsi de mieux guider notre recherche et notre réflexion sur la réception des œuvres par les jeunes Québécois, les lecteurs auxquels nous nous intéresserons dans ce travail.

L'idée du « lecteur modèle » développée par Umberto Eco est intéressante pour aborder les théories de la lecture. Effectivement, ce concept, qu'il définit comme un « ensemble de conditions de succès, établies textuellement, qui doivent être satisfaites pour qu'un texte soit pleinement actualisé dans son contenu potentiel² », suggère qu'une œuvre littéraire ne peut être comprise ou interprétée sans la coopération d'un lecteur actif, qui doit notamment réactualiser fréquemment le contenu qu'il lit. Certes, le lecteur modèle n'est pas le lecteur « empirique », réel, qui tient le livre dans ses mains : ce qu'Eco suggère, c'est que le lecteur idéal doit répondre à toutes les attentes textuelles inscrites dans l'œuvre, ce qui mènera à une compréhension « optimale » du texte qui serait prévue par l'auteur.

Évidemment, le concept de lecteur modèle a ses limites : l'accepter dans son entièreté reviendrait à admettre qu'un lecteur modèle serait capable d'actualiser absolument tout le contenu potentiel d'un texte. Nous souhaitons plutôt retenir du concept d'Eco que l'actualisation du contenu d'un texte *nécessite* la collaboration active du lecteur, sans quoi elle est impossible. Ainsi, de la conception du lecteur idéal, créée par le penseur italien, nous retenons principalement cette vision du texte, qui est pensé comme « une machine paresseuse qui exige du lecteur un travail coopératif acharné pour remplir les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc, alors le texte n'est pas autre chose qu'une machine présuppositionnelle³ ».

Lorsque l'on parle de lecteur modèle, on entend également une présupposition d'une capacité de lecture, une construction de l'auteur qui imagine les capacités dont a besoin le lecteur qui lira son texte afin qu'un effet précis soit suscité chez lui : « l'auteur prévoira un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur,

² Umberto Eco, *Lector in fabula*, Paris, Librairie générale française, coll. « Le livre de poche », 1989, p. 80.

³ *Ibid.*, p. 29.

le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement⁴ ». Ce qui est intéressant dans cet énoncé, c'est le fait qu'une certaine collaboration est ainsi attendue de la part du lecteur, notamment en ce qui concerne la mise à profit du patrimoine culturel, stylistique et lexical nécessaire à l'actualisation d'un texte littéraire. Ce bagage de connaissances et de compétences propre à chaque lecteur constitue un aspect sur lequel il sera pertinent de nous arrêter lorsque nous envisagerons les caractéristiques du jeune lecteur de 5^e secondaire.

La prise en considération des connaissances du lecteur est assurément primordiale dans le cadre d'une réflexion où l'on s'intéresse à la réception esthétique d'œuvres analysées hors de leur contexte de réception initiale, puisque les patrimoines culturel, stylistique et lexical des lecteurs réels – empiriques – et ceux des lecteurs imaginés par l'auteur seront potentiellement différents, ce qui pourra éventuellement causer des problèmes dans la « collaboration attendue » lors de la lecture. Eco souligne que « le lecteur empirique se doit de récupérer les codes de l'émetteur⁵ », mais la récupération des codes peut poser problème : non seulement le lecteur empirique ne peut savoir exactement ce que l'auteur attend de lui en termes de connaissances – culturelles, stylistiques et lexicales – mais ces niveaux de connaissances attendues peuvent varier et évoluer dans le temps et dans l'espace.

Il est important ici de comprendre que l'on considère le texte comme un tissu de non-dit, comme une machine paresseuse : le lecteur doit donc effectuer un travail constant et conscient pour combler les inférences permettant d'interpréter l'œuvre. Certes, Eco admet que « [l]a compétence du destinataire n'est pas nécessairement celle de l'émetteur⁶ ». Cela aura donc une incidence sur l'interprétation du texte : si l'auteur vise une interprétation particulière de son écrit, en imaginant un travail précis de la part de son lecteur modèle, cela ne veut pas dire que le lecteur empirique remplira les conditions nécessaires pour combler les

⁴ *Ibid.*, p. 71.

⁵ *Ibid.*, p. 82.

⁶ *Ibid.*, p. 67.

trous du texte de façon exhaustive, encore que l'on admette qu'il est possible d'arriver à combler tous les blancs possibles d'un texte. Cette réserve, souvent adressée à Eco, souligne le caractère inépuisable des interprétations d'un texte : il serait, dans la réalité, impossible d'actualiser toutes les interprétations possibles d'un écrit, et ce, malgré toutes les conditions gagnantes retrouvées chez un lecteur dit modèle. Sans cette réserve, il serait par ailleurs impossible d'étudier l'évolution des réceptions esthétiques d'une œuvre littéraire. En effet, elle sous-entend que les interprétations peuvent varier d'un lecteur à l'autre et d'une lecture à l'autre ; c'est ce que la réception esthétique tente d'observer à travers le temps et l'espace.

Pour arriver à actualiser les potentialités du texte, le lecteur fait appel à ses connaissances sur le monde et sur la langue, ce qu'Eco appelle « l'encyclopédie ». Cet ensemble est essentiel pour construire le sens d'un texte. Ces connaissances permettent ainsi au lecteur de reconnaître certains éléments dans le texte et de remplir les blancs du texte par lui-même. Par ailleurs, les connaissances du lecteur lui permettent également de faire des sélections circonstanciées, soit reconnaître une « possibilité abstraite (enregistrée par l'encyclopédie) qu'un terme apparaisse dans des circonstances d'énonciation »⁷. Ces « scénarios » peuvent prendre différentes formes : le lecteur peut ainsi prédire une structure de texte, de par ses connaissances sur les genres textuels, ou reconnaître des scénarios situationnels, par exemple. Ces connaissances auront un impact certain sur l'actualisation de l'interprétation d'un texte.

Si l'on accorde de l'importance au bagage de connaissances nécessaires à l'interprétation d'un texte, il ne faut pas oublier que l'encyclopédie des lecteurs évolue dans le temps, et que les connaissances générales dans une société donnée peuvent varier dans le temps également. Ainsi, le didacticien Jean-Louis Dufays nomme « horizon de l'énonciation » les « systèmes de connaissances qui préval[ent] au moment de l'écriture du texte et qui permettent au lecteur d'expliquer le texte en termes causalistes en inscrivant ses

⁷ *Ibid.*, p. 17.

signes dans une Histoire⁸ ». On peut ici effectuer un lien entre cette définition de l'horizon de l'énonciation et les attentes formulées par Eco envers le lecteur modèle, qui doit récupérer les codes de l'émetteur pour interpréter le texte de façon efficace. Dufays souligne cependant le fait que l'encyclopédie des lecteurs n'est pas fixe : à chaque période de l'Histoire, celle-ci évolue. Ainsi, le penseur belge appelle l'« horizon de la réception » les « codes qui ont été développés ultérieurement à l'énonciation et qui permettent d'actualiser le texte dans un nouveau contexte, de lui conférer des sens a posteriori⁹ ».

Il est important de considérer l'encyclopédie du lecteur selon le moment de la publication d'une œuvre littéraire, car deux moyens d'interprétation principaux sont alors possibles lors de la lecture d'une œuvre écrite dans le passé : ou le lecteur tentera de récupérer les codes de l'énonciation pour se conformer au rôle du Lecteur modèle – dans cette conception, on considère que seule l'interprétation initiale de l'œuvre est possible ou acceptable – ou le lecteur investira le texte de son bagage de connaissances sur le texte pour réactualiser le sens de celui-ci. Comme l'indique Dufays, le lecteur « s'appuie sur un certain nombre d'informations ou d'indices dont il dispose ou croit disposer pour projeter sur le texte un certain nombre d'hypothèses relatives soit au genre, soit au contexte d'énonciation, soit aux contenus spécifiques, soit encore aux valeurs du texte¹⁰ ». Il est possible d'effectuer un parallèle entre les « informations et les indices dont [dispose le lecteur] » du chercheur belge et l'encyclopédie du lecteur d'Eco, qui servent à l'actualisation du sens d'une œuvre littéraire. Une différence considérable, dont nous tiendrons compte plus avant, concerne le fait que Dufays souligne tout particulièrement l'importance des stéréotypes, développés personnellement mais surtout collectivement, dans l'élaboration d'hypothèses de lecture.

⁸ Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, Liège, Pierre Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 1994, p. 99.

⁹ *Ibid.*, p. 99.

¹⁰ *Ibid.*, p. 118.

1.1.2 Un lecteur récepteur de sens

Si certains chercheurs s'intéressant aux théories de la réception admettent l'importance des connaissances antérieures des lecteurs pour construire le sens des textes littéraires, d'autres donnent au lecteur un rôle différent dans l'actualisation du sens. Ainsi, Wolfgang Iser, pionnier de l'« esthétique de l'effet », admet l'importance de l'aspect actif de la lecture dans l'interprétation des œuvres littéraires, mais accorde la priorité au texte dans l'initiative de cette actualisation. De cette façon, celui-ci explique que le « rôle du lecteur est inscrit dans chaque texte¹¹ ». Il nomme « lecteur implicite » cette « structure textuelle immanente du récepteur¹² ». Cette conception de la lecture indique que c'est le texte qui propose un canevas d'interprétation du sens, et que le lecteur doit se conformer à l'attitude que l'on attend de lui par rapport au texte. Comme l'analyse Dufays, « [l]a première [attitude] affirme que le texte programme par lui-même une lecture qui permet de lever l'indétermination de ses structures. En d'autres termes, les effets du texte seraient inscrits dans ses structures et imposeraient au lecteur un certain mode de réception.¹³ »

Selon cette conception de la lecture, où le texte est la seule source de sens possible, on soutient que le travail du lecteur consiste à remplir les « blancs » du texte, mais que ce travail est soumis aux conditions programmées par celui-ci. Le lecteur doit donc participer activement à la construction et à l'actualisation du sens, mais selon une démarche prévue par le texte lui-même. Le lecteur n'est donc pas libre d'émettre des hypothèses qui ne correspondent pas aux attentes prévues par le texte. Certes, Eco avait lui-même souligné le fait que toute hypothèse sur le texte n'est pas nécessairement bonne : il soutient que des lectures peuvent être complètement erronées si elles ne tiennent pas compte des nœuds de sens présents dans le texte. Iser va cependant plus loin en soutenant que les interprétations doivent absolument émaner des conditions imposées par le texte.

¹¹ Jean-Louis Dufays, « Les théories de la lecture. Essai de structuration d'un nouveau champ de recherche », *Le Langage et l'homme*, vol. 26, n° 2-3, 1991, p. 120.

¹² *Ibid.*, p. 120.

¹³ Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, p. 23.

Concrètement, Iser soutient que l'activité de lecture est fondamentalement dirigée par le contenu et la structure de l'œuvre littéraire : « [Le] répertoire fictionnel [des textes] déploie ses contenus selon des stratégies particulières, à travers les variations qui ont lieu dans la structure du thème (premier plan) et de l'horizon (arrière-plan)¹⁴ ». Ceci crée ce qu'Iser nomme l'« horizon d'attente intratextuelle », c'est-à-dire les attentes prévues par le texte lors de l'actualisation du sens. Le lecteur réel doit donc se conforter, selon cette vision, au rôle d'interprétation que lui accorde le texte. Comme l'indique Gilles Thérien, « le lecteur produit le sens sous la contrainte du livre, de son auteur et de l'institution littéraire qui a formé préalablement celui-ci¹⁵ ». Dans cette vision, le lecteur est « passif », donc beaucoup moins actif que ne le conçoit Eco, qui indique que c'est au lecteur d'activer la « machine paresseuse » que constitue l'amas de nœuds sémantiques à activer dans le texte.

Pour arriver à se conformer au rôle de lecteur implicite qui est attendu de lui, le lecteur réel doit effectuer un travail, et ce, de façon parfois consciente (notamment lorsqu'il est confronté à un genre littéraire nouveau ou à un univers fictif fort différent de sa réalité). Pour ce faire, il est primordial, selon la conception d'Iser, de se référer aux codes d'énonciation, de façon automatique ou consciente. Ceux-ci sont définis comme étant « les systèmes de connaissances qui prévalaient au moment de l'écriture du texte et qui permettent au lecteur d'expliquer le texte en termes causatifs en inscrivant ses signes dans une Histoire¹⁶ ». Dufays ajoute, à ce sujet, que « c'est sur les codes d'énonciation que s'appuieront les spécialistes soucieux d'effectuer une lecture respectueuse de l'intention de l'auteur ou du texte et les enseignants désireux de disposer d'une norme pour évaluer la lecture des autres¹⁷ ».

¹⁴ Jean-Louis Dufays, « Les théories de la lecture. Essai de structuration d'un nouveau champ de recherche », p. 120.

¹⁵ Gilles Thérien, « L'exercice de la lecture littéraire », Bertrand Gervais, Rachel Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 20.

¹⁶ Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, p. 104.

¹⁷ *Ibid.*, p.104.

Dans une conception comme celle-ci, on admet une seule lecture de l'œuvre possible et acceptable. On limite donc la légitimité de l'interprétation d'une œuvre au conformisme du sens qui serait déjà déterminé par l'œuvre au moment de sa parution. Cette idée de la lecture peut être intéressante pour étudier la réception initiale d'une œuvre et peut constituer un moyen qui légitime une évaluation de l'interprétation d'une œuvre dans le système scolaire. Cependant, elle ne prend pas en compte les relectures des œuvres, car l'interprétation peut évoluer dans le temps si les lecteurs des générations suivantes l'investissent de nouveaux codes d'énonciation.

Bref, la conception d'Iser du rôle du lecteur dans l'actualisation du sens d'un texte littéraire a ses avantages et ses limites, dont nous tiendrons compte dans le cadre de notre recherche. Il faut concevoir l'importance des codes d'énonciation d'un texte pour émettre ensuite des hypothèses qui permettront de remplir les blancs du texte. On peut donc admettre que la connaissance du contexte d'émission de l'œuvre au moment de sa parution peut guider le lecteur réel à se conformer à son rôle de lecteur implicite. Toutefois, se limiter à une seule interprétation du texte, selon les conditions d'énonciation de celui-ci, peut paraître insuffisant, surtout lorsque l'on connaît l'ampleur et l'importance des études de relectures d'œuvres¹⁸. De plus, concevoir l'interprétation du texte comme dépendant uniquement du contenu présent dans celui-ci néglige l'importance des connaissances personnelles du lecteur, qui pourraient le mener à une interprétation originale, sans toutefois être incompatible avec la structure du texte, de l'œuvre lue.

1.1.3 Un lecteur producteur de sens

L'intérêt envers la participation active du lecteur dans la construction du sens d'une œuvre a également mené à une réflexion importante sur l'activité créatrice du lecteur, l'implication de son imaginaire dans sa lecture et son actualisation du sens. Effectivement, la représentation mentale du contenu littéraire est une activité qui peut être décrite, mais qui

¹⁸ Nous aborderons cet aspect un peu plus loin dans ce chapitre en présentant les idées de Hans Robert Jauss sur l'esthétique de la réception.

peut être également analysée dans le but de comprendre comment cette activation de l'imaginaire participe à la construction et à l'actualisation du sens du texte. Comme l'indique Sylvain Brehm, dans ses réflexions sur le rôle de l'imaginaire dans la lecture littéraire, « l'activation d'une représentation imagée [du contenu d'une œuvre littéraire] est soumise à l'influence de l'énoncé verbal, mais également de l'orientation cognitive, spontanée ou induite, du lecteur¹⁹ ». En d'autres termes, la représentation mentale du texte serait déterminée en partie seulement par le contenu de celui-ci; une part de la représentation serait également due à l'activité créatrice du lecteur, selon ses connaissances et expériences personnelles.

La présence d'une activité créatrice est donc bien avouée dans le cadre de la lecture littéraire, mais acquiert une certaine importance en ce qui a trait à la production même de sens. Gérard Langlade, spécialiste en didactique de la littérature, affirme qu'« on ne peut véritablement parler de lecture littéraire que lorsque l'activité créatrice – imageante et imaginante – du lecteur permet d'ancrer les propositions de l'œuvre dans la personnalité profonde, la culture intime, l'imaginaire de celui-ci²⁰ ». Bref, la représentation mentale du contenu des œuvres littéraires ne serait donc pas qu'une conséquence de l'activité de lecture, mais elle serait déterminante dans la construction du sens. Par ailleurs, comme le souligne Max Roy, « [t]out lecteur se fait une idée plus ou moins juste ou élaborée de ce à quoi renvoie un texte, idée qui se développe en se confirmant au fil de sa lecture. Cette référence imaginaire s'élabore à partir des *signaux du texte*, du *lexique* et de ses *usages connus*, mais aussi, évidemment, à partir des *lectures antérieures*, des *habiletés acquises par l'expérience*

¹⁹ Sylvain Brehm, « Le rôle de l'imaginaire dans le processus de référenciation », Max Roy, Sylvain Brehm, Maryline Brault (dir.), *Formation du lecteur, formation de l'imaginaire*, Montréal, Centre de recherche Figura sur le texte et l'imaginaire, coll. « Cahiers Figura », 2008, p. 35.

²⁰ Gérard Langlade, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », Max Roy, Sylvain Brehm, Maryline Brault (dir.), *Formation du lecteur, formation de l'imaginaire*, Montréal, Centre de recherche Figura sur le texte et l'imaginaire, coll. « Cahiers Figura », 2008, p. 46.

ou l'*étude des sources extérieures*²¹ ». Ainsi, c'est réellement le contenu du texte qui dirige l'activité créatrice, qui, à son tour, est fortement influencée par l'expérience de vie du lecteur.

Si l'étendue et la variété des connaissances et des expériences peuvent influencer sur l'activité créatrice du lecteur, il sera pertinent de dégager leur importance dans la lecture de divers types d'œuvres littéraires et d'œuvres produites à des époques différentes. En effet, si celles-ci sont elles-mêmes déterminantes dans l'activité créatrice, il sera important de considérer l'idée qu'une personne ayant moins de connaissances et d'expériences que ce que l'œuvre prévoirait pourrait avoir davantage de difficultés à actualiser les potentialités du texte et à remplir les blancs de celui-ci. Ce lien entre les théories d'Iser et l'activité créatrice du lecteur renforce l'idée de l'importance du bagage personnel du lecteur en ce qui concerne notamment ses connaissances du monde. Nous y reviendrons lorsque nous réfléchirons aux caractéristiques des apprentis-lecteurs²² auxquels nous nous intéresserons dans notre recherche.

1.1.4 Le lecteur joueur

Si le lecteur peut être considéré comme un acteur dans la construction du sens « dormant » du texte, comme un éveilleur du sens déjà suggéré dans le texte ou comme un créateur de sens de par son activité créatrice, il faut souligner à présent qu'il n'adopte pas toujours la même posture de lecture dans les différents contextes de lecture dans lesquels il évolue. Michel Picard, selon sa vision plus psychanalytique de l'activité de lecture, soutient que la lecture se réalise comme un jeu, c'est-à-dire comme activité consciente, à différents niveaux, délibérée et où le lecteur s'extrait volontairement du cadre du monde réel : « le joueur, le lecteur, désinvestit le monde extérieur, [et] une inévitable mise en veilleuse de la

²¹ Max Roy, « La référence comme effet de lecture », Bertrand Gervais, Rachel Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 139. [Je souligne.]

²² La définition de l'« apprenti-lecteur » et l'explication de ses caractéristiques seront développées un peu plus loin dans ce chapitre, lorsque nous nous attarderons au discours produit sur la didactique de la lecture littéraire.

secondarité accompagne et soutient un processus régressif patent – condition nécessaire à l'efficacité profonde du jeu²³ ». Autrement dit, le lecteur accepte de participer à une activité qui le sort du monde réel et qui possède ses règles de procédure propres, auxquelles il doit adhérer, à un niveau plus ou moins conscient. Picard explique les postures du lecteur ainsi :

[L]e *liseur* maintient sourdement, par ses perceptions, son contact avec la vie physiologique, la présence liminaire mais constante du monde extérieur et de la réalité; le *lu* s'abandonne aux émotions modulées suscitées dans le Ça, jusqu'aux limites du fantasme, le *lectant*, qui tient sans doute à la fois de l'Idéal du moi et du surmoi, fait entrer dans le jeu par plaisir la secondarité, attention, réflexion, mise en œuvre critique d'un savoir, etc.²⁴

Cette proposition souligne une dualité importante : d'un côté, le lecteur peut ainsi se laisser emporter par ses émotions, de façon plus primaire, passive et plus ou moins inconsciente; de l'autre, il peut s'engager volontairement dans son activité de lecture, qui lui demande un effort, un travail particulier, dont il est plus ou moins conscient. Notons que, bien que la posture du *lu* semble plutôt primaire, elle demeure quand même inhérente à l'activité de lecture, elle lui serait absolument nécessaire afin que la construction de sens soit possible : « L'acte de lecture engage l'affectivité de chacun. Le lecteur ne réagit qu'à travers ses propres émotions.²⁵ » Ainsi, « l'abandon » mentionné par Picard reflète un aspect absolument nécessaire de l'acte de lecture : l'implication des émotions du lecteur. Or, ce que Picard souhaite démontrer en distinguant trois grandes postures de lecture, c'est que l'abandon seul aux émotions ne permet pas d'accéder au plaisir de lecture le plus profond possible, qui est représenté par la posture du *lectant*, où le plaisir provient de l'analyse du texte, mais aussi de l'analyse des effets que produit le texte sur le lecteur pendant l'acte de lecture.

Il est particulièrement intéressant de s'arrêter sur cette conception du travail de lecture, puisque ses incidences sur la réflexion de la lecture par des adolescents sont importantes. En

²³ Michel Picard, *La lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Critique », 1986, p. 46.

²⁴ *Ibid.*, p. 214.

²⁵ Gilles Thérien, « L'exercice de la lecture littéraire », p. 30-31.

effet, des recherches effectuées par une équipe européenne²⁶ dirigée par Christian Baudelot à la fin des années 1990 ont démontré que les jeunes lecteurs ont une tendance naturelle à adopter une posture du *lu* lorsqu'ils lisent, à se laisser mener à des fantasmes de lecture : « Le jeune lecteur s'implique dans la lecture, corps et âme, avec tout ce qu'il est : son corps (sens, sensibilité), son expérience personnelle liée à son sexe, son âge et son origine sociale. Il participe activement à l'histoire au point de s'identifier aux héros.²⁷ » Or, comme le souligne Picard, la posture de lecture qui permet une meilleure compréhension des œuvres et un plus grand plaisir de lecture revient à l'adoption de la posture du *lectant* où, sans nier les autres postures, l'accent est mis sur une lecture réfléchie, plus mature, plutôt concentrée à réfléchir sur les effets que produit l'œuvre qu'à ressentir ceux-ci.

La conception de l'équipe de Baudelot serait donc que les jeunes lecteurs chercheraient davantage les lectures qui leur font vivre des émotions, plutôt que de s'adonner à la lecture de textes demandant un investissement plus conscient, plus assidu afin d'en construire le sens. Cette considération sera importante dans le cadre de notre recherche, puisque les œuvres de notre corpus, comme nous le verrons dans les deux prochains chapitres, ne sont pas nécessairement lues pour divertir, mais plutôt pour instruire, pour aider à comprendre le monde, pour développer une sensibilité esthétique à un genre littéraire particulier et pour enrichir la culture générale des jeunes lecteurs, et ce, dans un contexte scolaire.

Si l'on s'intéresse aux postures et aux motivations des lecteurs, on ne peut nier que l'implication de ceux-ci ne peut pas s'arrêter à la lecture réflexive et critique des textes. Comme l'indique Dufays, « [q]uelque objectif qu'il se veuille, le lecteur ne peut éviter d'être engagé face à ses lectures : le temps, l'espace, la culture et le corps dans lesquels il vit suscitent chez lui certain nombre de motivations plus ou moins personnelles et plus ou moins

²⁶ Cette équipe a effectué en France une enquête auprès de collégiens, soit des élèves de 14 et 15 ans, pour déterminer les grands traits de leur façon de lire. Baudelot, Christian, Cartier, Marie et Detrez, Christine, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1999, 245p.

²⁷ Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, *op. cit.*, p. 157.

conscientes, qui déterminent d'une manière inéluctable le regard qu'il posera sur le texte²⁸ ». Bref, un ensemble de facteurs déterminent les conditions du travail de lecture chez un lecteur particulier. Si la lecture critique, réflexive et consciente des œuvres mène à un plus grand plaisir esthétique et à une meilleure compréhension des textes, il ne faut pas négliger ces autres dimensions de la lecture qui sont déterminantes dans l'expérience. Il faudra tout particulièrement en tenir compte, par exemple, lorsque nous nous arrêterons au contexte de lecture en milieu scolaire des jeunes lecteurs possédant peu de connaissances culturelles et littéraires – ou, à tout le moins, moins formés que ce que les critiques ou les scientifiques attendent d'un lecteur « ordinaire » ayant terminé son cursus scolaire.

1.1.5 Le lecteur social

La conception d'un lecteur « ordinaire », caractérisé par certaines composantes de son éducation, de ses connaissances et de sa culture, nous amène à réfléchir à l'idée d'un lecteur social, soit une posture d'interprétation des textes déterminée par l'origine sociale et historique du lecteur. Le pionnier de cette réflexion, Hans Robert Jauss, a établi une théorie, dès les années 1970, selon laquelle la réception esthétique des œuvres dépend de l'environnement social, culturel et historique des lecteurs. Comme il l'affirme lui-même :

L'analyse de l'expérience littéraire du lecteur échappera au psychologisme dont elle est menacée si, pour décrire la réception de l'œuvre et l'effet produit par celle-ci, elle reconstitue l'horizon d'attente de son premier public, c'est-à-dire le système de références objectivement formulable qui, pour chaque œuvre au moment de l'histoire où elle apparaît, résulte de trois facteurs principaux : l'expérience préalable que le public a du genre dont elle relève, la forme et la thématique d'œuvres antérieures dont elle présuppose la connaissance, et l'opposition entre langage poétique et langage pratique, monde imaginaire et réalité quotidienne.²⁹

Ainsi, il serait possible d'envisager l'interprétation des œuvres non comme une chose fixe et immobile, mais plutôt comme un élément mouvant évoluant avec le bagage de connaissances et de valeurs que possèdent les lecteurs d'un texte. Cette conception de la

²⁸ Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, p. 118.

²⁹ Hans Robert Jauss, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1990, p. 54.

construction du sens des œuvres propose l'idée que l'interprétation d'un texte puisse évoluer entre le moment de sa parution et les années subséquentes. Cette vision est digne d'intérêt en ce qui concerne l'étude des œuvres issues du passé, puisqu'elle envisage l'évolution de leurs interprétations dans le temps :

Déjà l'accueil fait à l'œuvre par ses premiers lecteurs implique un jugement de valeur esthétique, porté par référence à d'autres œuvres lues antérieurement. Cette première appréhension de l'œuvre peut ensuite se développer et s'enrichir de génération en génération, et va constituer à travers l'histoire une « chaîne de réceptions » qui décidera de l'importance historique de l'œuvre et manifestera son rang dans la hiérarchie esthétique.³⁰

Il importe de considérer cet aspect de l'évolution des effets d'œuvres littéraires chez les lecteurs qui les abordent à travers le temps. Cela nous permettra de voir comment la réception évolue et comment le sens attribué à certains textes peut varier dans le temps et dans l'espace, dans une société donnée.

Bref, il est pertinent de comparer les pratiques de lecture de la communauté au moment de la parution d'œuvres canoniques et celles de jeunes lecteurs actuels. Leurs écarts qualitatifs peuvent en effet nous indiquer des pistes d'explication quant au refus potentiel de ces œuvres par des apprentis-lecteurs actuels et des propositions d'intervention didactique qui tiennent compte de ces écarts afin de favoriser la réception esthétique des romans chez les jeunes.

1.1.6 Le lecteur et ses stéréotypes

Pour les besoins de notre étude, le dernier angle sous lequel il nous semble intéressant d'envisager le lecteur est l'utilisation de stéréotypes dans le cadre d'un travail interprétatif des textes. En effet, si la reconnaissance de structures et de contenus dans un texte est à la base d'une nouvelle construction de sens, les stéréotypes joueraient un rôle indéniable dans

³⁰ *Ibid.*, p. 50.

celle-ci. La reconnaissance dans la construction de sens n'est pas une idée nouvelle. Comme l'indique déjà Dufays : « apprécier un texte, c'est toujours le percevoir à la fois comme conforme à certaines structures déjà connues et comme porteur de contenus nouveaux³¹ ». La reconnaissance, décrite ici, passe assurément par le réseau des connaissances personnelles, mais aussi par les stéréotypes, qui sont de l'ordre d'une construction sociale³². En d'autres termes, le lecteur ne serait donc plus complètement libre et indépendant dans l'interprétation des textes qu'il a sous les yeux, mais il serait influencé par les stéréotypes qui sont déployés dans la société où il évolue et qui l'influence, que celui-ci en soit conscient ou non.

Selon cette conception, défendue particulièrement par Jean-Louis Dufays, les attentes collectives « amènent le lecteur à projeter sur le texte les stéréotypes de son époque et de sa société ». Les attentes spécifiques le mènent à « privilégier les niveaux de stéréotypies et les types de contenus qui l'intéressent le plus³³ ». Ces niveaux de stéréotypies pouvant être reliés à des valeurs particulières, des scénarios ou des schémas psychologiques, nous pouvons nous douter que les blancs du texte peuvent alors être remplis de façons fort différentes selon les stéréotypes qui poussent les lecteurs à faire des choix interprétatifs plutôt que d'autres.

Cet aspect des attentes est tout à fait pertinent dans le cadre de notre recherche, puisqu'il nous mène aux stéréotypies collectives contemporaines et à celles des adolescents d'aujourd'hui pour mieux comprendre la réception esthétique des romans du terroir chez les apprentis-lecteurs. En effet, si nous admettons que les stéréotypes particuliers d'un groupe d'individus peuvent influencer l'interprétation d'un texte, il nous importera de nous arrêter aux stéréotypes de lecture que construit la société québécoise contemporaine, en plus

³¹ Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, p. 13.

³² Nous nous appuyons sur la définition que donne Ruth Amossy du stéréotype pour guider notre réflexion sur la reconnaissance dans les textes. Ainsi, comme la philosophe française l'explique, le stéréotype serait une « image préfabriquée, toujours semblable à elle-même, que la collectivité fait monotonement circuler dans les esprits et les textes [...]. [Il] est toujours relatif. Il est tributaire de nos modèles culturels, eux-mêmes variables et changeants. » Ruth Amossy, *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan, 1991, p. 21 et 24.

³³ Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, p. 119.

d'observer quels peuvent être les schémas de pensée des adolescents au terme de leurs études secondaires.

Pour conclure, rappelons la proposition de Dufays sur l'interprétation des textes, déterminée entre autres par les stéréotypes, « archi-connaissances » bien souvent inconscientes de la part des lecteurs : « la construction de sens dépend en premier lieu des compétences et des motivations du lecteur³⁴ ». En effet, si les stéréotypes d'une personne influencent sa compréhension et son interprétation d'une œuvre, c'est que les connaissances, mais aussi l'attitude du lecteur doivent être mises au premier plan dans l'activité de lecture.

Notons que, dans la plupart des théories exposées ici, le lecteur possède toujours un ensemble de connaissances correspondant à ce que l'on attend de la part de la strate cultivée d'une société donnée. Il est scolarisé, cultivé, mais surtout, il *veut* lire. Ceci est très important, car cette idée met en perspective celle du lecteur modèle. Ainsi, n'est pas capable d'interpréter « parfaitement » un texte qui veut : des compétences et une motivation sont nécessaires à l'acte de lecture. Il faudra donc retenir cette condition lorsque l'on étudiera l'interprétation des textes par des adolescents, soit de jeunes lecteurs qui n'ont pas terminé leur scolarité et qui ne *veulent pas nécessairement lire*, surtout lorsque la lecture des œuvres littéraires leur est imposée dans le cadre scolaire. Compte tenu de cette considération, nous ferons maintenant état d'un jeune lecteur, soit de ses caractéristiques et de ses particularités par rapport à un lecteur dit « régulier ».

1.2 La didactique de la lecture littéraire ou la formation du jeune lecteur

1.2.1 L'« apprenti-lecteur », un jeune lecteur en herbe

Une des premières théoriciennes à avoir soulevé la problématique de la réception esthétique en salle de classe est Geneviève Mathis, didacticienne française s'intéressant aux

³⁴ *Ibid.*, p. 117.

particularités que présentent les jeunes lecteurs. Comme elle le souligne : « Le professeur a affaire à un apprenti-lecteur, tandis que l'esthétique de la réception prend comme référence le public adulte qui va de lui-même vers les œuvres, c'est-à-dire des lecteurs que l'école a réussi à former³⁵. » Il importe de considérer cette base comme une prémisse dans l'étude de la réception esthétique chez de jeunes lecteurs, sans quoi il ne sera pas possible d'analyser correctement le refus des œuvres littéraires ou une interprétation de celles-ci qui différerait grandement de celles qui sont généralement énoncées dans la société à une époque contemporaine.

Par ailleurs, Mathis poursuit en expliquant en quoi les jeunes lecteurs sont différents des lecteurs en général : « l'élève est un lecteur réel qui n'est pas toujours capable de remplir son rôle de lecteur virtuel, c'est-à-dire de répondre convenablement aux sollicitations explicites et implicites d'un texte donné, car il n'est encore qu'un *apprenti-lecteur*³⁶ ». En d'autres termes, les difficultés de construction de sens du texte chez les apprentis-lecteurs³⁷ seraient déterminées par des résistances à plusieurs niveaux dues à leur jeune âge et à leur peu d'expérience (du monde et de la littérature). Cela signifierait donc que les jeunes lecteurs auraient davantage de difficulté à actualiser les potentialités d'un texte, entre autres, à cause de leur manque de connaissances sur le monde et sur la littérature et de leur embarras à adopter une posture de lecteur – plus mature et réfléchie.

Évidemment, la prise en considération des caractéristiques particulières des apprentis-lecteurs mène à une réflexion sur la réception esthétique des œuvres par ceux-ci, qui peut différer de celle du grand public. Considérant que les particularités de ces jeunes lecteurs semblent les distinguer négativement par rapport aux autres lecteurs, il semble utile de

³⁵ Geneviève Mathis, « Théories de la réception et médiation enseignante », Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade (dir.), *Enseigner la littérature, Actes du Colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*, Delagrave CDRP Midi-Pyrénées, Toulouse, 1998, p. 127.

³⁶ *Ibid.*, p. 131. [Je souligne.]

³⁷ Nous utiliserons désormais ce terme pour désigner les jeunes lecteurs, dont ceux que nous étudierons dans le cadre de cette recherche, soit des élèves québécois de 5^e secondaire.

s'attarder aux conséquences que peuvent avoir leurs caractéristiques sur leur compréhension et leur interprétation des textes littéraires.

1.2.2 L'écart d'horizon d'attente et le refus des œuvres

Les didacticiens de la lecture littéraire soulignent l'importance de l'horizon d'attente propre aux apprentis-lecteurs. En effet, comme celle-ci est en pleine construction, en pleine évolution, il est important de la prendre en compte et de la prendre en charge lors de la lecture de textes littéraires dans un cadre scolaire. Ainsi que le souligne la chercheuse Annie Rouxel : « la distance culturelle qui très souvent sépare [l'élève contemporain] des textes étudiés en classe invite à repenser l'enseignement de la littérature³⁸ ». Il est donc primordial de bien saisir quel univers est dépeint dans une œuvre particulière, et en quoi consiste l'horizon d'attente d'un groupe donné de jeunes lecteurs.

La problématique de l'interprétation des œuvres, tout particulièrement dans un contexte scolaire, où la lecture est imposée, fait aussi ressortir l'importance de la reconnaissance et de la nouveauté dans le texte. Comme les apprentis-lecteurs sont particulièrement ouverts à la reconnaissance, la posture du *lu* étant celle avec laquelle ils sont le plus à l'aise naturellement, on note la difficulté de les faire passer à une posture de *lectant*, où la découverte de la nouveauté doit devenir un plaisir. Comme le souligne Mathis, pour qu'ils arrivent à rester intéressés à une œuvre, à la lire au complet, « [e]ncore faut-il que les élèves soient disposés, sinon à l'accueil, du moins à la découverte de l'altérité³⁹ ». Cette difficulté de faire découvrir un nouvel univers, particulièrement éloigné des structures textuelles et langagières et des connaissances du monde des élèves peut s'appliquer à n'importe quel texte, mais devient tout particulièrement problématique lorsque l'on s'intéresse aux œuvres issues du passé. Mathis s'interroge :

³⁸ Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact français », 1996, p. 9.

³⁹ Geneviève Mathis, « Théories de la réception et médiation enseignante », p. 126.

Quelle démarche adopter quand on aborde une œuvre éloignée dans le temps qui véhicule des valeurs étrangères aux élèves, quand il y a, entre l'horizon d'attente propre à l'époque de parution de l'œuvre et celui des élèves, un écart tel que la fusion de ces deux horizons, essentielle à l'acte de lecture, ne se produit pas naturellement?⁴⁰

Ce que la didacticienne cherche à comprendre, c'est comment éviter que les apprentis-lecteurs ne refusent les textes en raison de l'écart trop grand entre leur horizon d'attente personnel et celui des œuvres.

Cette situation didactique et littéraire particulière est au cœur du questionnement que nous soulevons dans le cadre de cette recherche et influencera notre analyse. Afin de comprendre ce qui peut nuire à la réception esthétique des romans du terroir par les élèves de 5^e secondaire dans un contexte contemporain, il sera pertinent de s'attarder aux aspects idéologiques, textuels et langagiers qui pourront être problématiques pour les jeunes lecteurs. C'est pour cette raison que nous tenterons de comprendre quelles sont les caractéristiques littéraires des romans du terroir qui sont célébrées et qui ont mené à leur introduction dans le milieu scolaire, en plus de brosser parallèlement un portrait sommaire de ces jeunes lecteurs, par l'entremise de leurs enseignants de français.

Si, finalement, le souhait de l'institution scolaire, des enseignants et des apprentis-lecteurs eux-mêmes est que les élèves de 5^e secondaire arrivent à apprécier les romans du terroir, il faudra donc que l'écart mesuré entre l'horizon d'attente des œuvres et celle des jeunes lecteurs ne soit pas trop grand. Par ailleurs, il faudra que les œuvres « puissent faire évoluer leur horizon d'attente sans les bousculer trop brutalement⁴¹ » pour atteindre ainsi une « zone proximale de développement », où il sera possible d'« assurer des progrès sans [que les élèves] ne “décrochent”⁴² ». Pour y arriver, on se penchera sur ce que peuvent offrir les

⁴⁰ *Ibid.*, p. 127.

⁴¹ *Ibid.*, p. 126.

⁴² *Ibid.*, p. 126.

dernières recherches en didactique de la lecture littéraire. En ce qui nous concerne, il sera pertinent de chercher des moyens pour pallier l'écart entre l'horizon d'attente des œuvres littéraires romanesques du terroir et celui des apprentis-lecteurs. Un moyen intéressant sera assurément l'intervention enseignante, naturellement pertinente dans le cadre scolaire.

1.2.3 La médiation enseignante : l'intervention dans la lecture

Ce que l'on appelle « médiation enseignante », c'est une intervention de la part du professeur de littérature afin d'aider les apprentis-lecteurs à entrer dans les œuvres littéraires et à ne pas les refuser d'emblée, écart d'horizon d'attente oblige. Comme le souligne Mathis : « Il est nécessaire, pour qu'une rencontre puisse avoir lieu, que l'élève confronte consciemment son horizon d'attente avec celui de l'œuvre.⁴³ » Cette rencontre consciente entre l'œuvre et l'élève n'a pas besoin d'être positive : elle a simplement besoin d'être. La didacticienne ajoute même que la médiation enseignante « ne s'efforce pas d'actualiser l'œuvre du passé, mais souligne l'écart des horizons d'attente⁴⁴ ». Ainsi, la médiation enseignante peut rendre les élèves conscients de cet écart, pour que ces derniers ne rejettent pas d'emblée l'œuvre, mais plutôt qu'ils l'acceptent, qu'ils l'apprécient, mais de façon plus intellectuelle. Partant, ils adopteront une posture tenant davantage du *lectant* que du *lu*, s'ils se mettent à évaluer, à l'aide de l'enseignant, en quoi les idéologies, les structures et le lexique du texte diffèrent de leur réalité contemporaine.

Par ailleurs, la démarche de la médiation enseignante inclut l'enseignement explicite des processus d'écriture, des ficelles de la narration, etc., afin de faire prendre conscience aux apprentis-lecteurs le jeu de l'écriture : « Il faut expliciter les référents culturels, intertextuels, sociaux ou moraux sans lesquels les élèves ne peuvent pas faire parler le texte.⁴⁵ » Ce faisant, les apprentis-lecteurs peuvent parvenir à une lecture plus savante des textes, mais ils peuvent ainsi être également moins déstabilisés par ceux-ci, puisqu'ils ne mettront plus les écarts et

⁴³ *Ibid.*, p. 128.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 129.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 130.

les incompréhensions idéologiques, structurales et lexicales au premier plan de leur lecture. La médiation enseignante active donc les différentes instances lectrices et fait évoluer l'horizon d'attente de l'élève. Évidemment, la médiation historique, idéologique et structurale doit se faire progressivement, afin que les apprentis-lecteurs assimilent les nouvelles connaissances et développent les nouvelles compétences. Dufays indique ainsi qu'« [u]ne des premières tâches de la didactique de la lecture devrait donc être d'enseigner ces codes aux apprentis-lecteurs d'une manière progressive et appropriée aux besoins.⁴⁶ » Cela suppose de mesurer les connaissances et les compétences des élèves lors de ces interventions enseignantes.

À la lumière des théories, notions et réflexions présentées dans ce chapitre, nous voyons que le rapport entre le lecteur et une œuvre ne peut être envisagé d'une seule façon, mais que la diversité de ces notions nous permet de considérer la lecture d'œuvres littéraires par les adolescents selon plusieurs angles, ce qui peut favoriser notre compréhension de leurs difficultés possibles de lecture et de leur refus éventuel des œuvres. Nous prendrons donc appui sur ces diverses théories afin de tenter de déterminer le profil de lecteur des élèves québécois de 5^e secondaire. Ainsi, nous verrons dans les prochains chapitres en quoi se distinguent les horizons d'attente des œuvres romanesques du terroir et celui de ces élèves. Ce faisant, nous serons en mesure d'évaluer une procédure de médiation enseignante efficace qui permettra aux apprentis-lecteurs non seulement d'accueillir les romans de ce corpus, mais également de les apprécier dans une certaine mesure.

⁴⁶ Jean-Louis Dufays, *Stéréotype et lecture*, p. 109.

CHAPITRE II

LA RÉCEPTION ESTHÉTIQUE DES ROMANS DU TERROIR DANS UNE PERSPECTIVE DIDACTIQUE

2.1 Le discours de la réception initiale

Comme nous l'avons mentionné dans le précédent chapitre, la médiation enseignante – clé pour faire accéder les élèves à des œuvres littéraires dont ils sont éloignés, pour diverses raisons et selon différents critères – se nourrit d'abord et avant tout de connaissances sur le contexte historique et social entourant la réception initiale des œuvres, pour aider les lecteurs à replacer celles-ci dans leur contexte initial. Nous nous emploierons ainsi, dans les pages qui suivent, à extraire les éléments les plus importants de la réception initiale des œuvres de notre corpus d'étude, soit *Marie Calumet*, *Un homme et son péché* et *Menaud, maître draveur*.

En analysant des articles critiques issus de publications journalistiques, académiques et scolaires, nous pourrions déterminer, dans un premier temps, comment les œuvres étudiées se sont inscrites comme classiques littéraires québécois ou, à tout le moins, comme œuvres littéraires québécoises consacrées ayant trouvé une place dans l'institution scolaire. L'histoire de cette réception nous permettra ainsi de voir d'abord comment ces œuvres sont généralement abordées dans les classes québécoises. L'étude de la réception esthétique initiale des œuvres nous permettra également de déterminer quels étaient les horizons d'attente des lecteurs ayant applaudi et consacré les œuvres, et selon quels critères. Ces renseignements nous donneront des indications sur les écarts d'horizon d'attente potentiels entre les lecteurs contemporains des œuvres et les élèves d'aujourd'hui, et nous permettront d'émettre des hypothèses sur les approches que devrait adopter la médiation enseignante.

Par la suite, nous nous arrêterons à la présence des romans de notre corpus dans l'institution scolaire, qui constitue une trace indéniable de leur acceptation, voire de leur

glorification, par l'institution littéraire en général. Nous analyserons donc le discours scolaire, formé de manuels scolaires et de discours d'enseignants, afin de déterminer pourquoi, ou selon quels critères, ces œuvres sont apparues dans le milieu scolaire. Ceci nous donnera ainsi des pistes d'approches possibles des œuvres pour les présenter à de jeunes lecteurs.

2.1.1 La réception esthétique initiale de *Marie Calumet*

Marie Calumet, avant d'être le roman satirique de Rodolphe Girard paru en 1903, est aussi une chanson canadienne populaire. Selon l'auteur, qui est interviewé par un journaliste quelque temps avant la parution de son œuvre, les paroles de cette chanson constituent le point de départ de son fil narratif, et il souhaite faire de son roman une étude des mœurs canadiennes⁴⁷. Faisant lui-même des hypothèses sur les aspects littéraires caractéristiques de son œuvre, il souligne combien la langue est un élément important dans l'œuvre pour lui : « il se pourrait fort bien que "Marie Calumet", après avoir fourni à la génération actuelle les éléments d'une lecture amusante, appellât l'attention sérieuse des philologues de l'avenir, du moins du chapitre du français parlé par le peuple naguère, au Canada⁴⁸ ». Ainsi, en mettant lui-même en évidence l'aspect de la langue française d'autrefois qu'il veut explorer, Girard porte à l'attention des lecteurs le potentiel intérêt linguistique de son roman.

Une des caractéristiques particulièrement intéressantes de l'entrevue de l'auteur juste avant la parution de *Marie Calumet*, c'est que celle-ci offre une vision de l'œuvre fondée sur des critères littéraires. Effectivement, à la suite de la parution du roman de Girard, des critiques littéraires ne mettent pas de temps à rejeter ce qui est notamment appelée une œuvre contenant « des persifflages grossiers qu'il vaut mieux passer sous silence⁴⁹ », et les commentaires de l'œuvre se détournent du discours critique. Par ailleurs, l'Archevêché de Montréal ne met pas beaucoup de temps – à peine quelques semaines – à condamner dans sa

⁴⁷ « Le premier livre de 1904 au Canada », *La Presse*, 4 janvier 1904, p. 4.

⁴⁸ *Ibid.*, p.4.

⁴⁹ « *Marie Calumet* », *La Presse*, 30 janvier 1904, p. 24.

circulaire officielle la lecture de l'œuvre et à mettre *Marie Calumet* à l'Index, en indiquant que c'est un « livre aussi grossier qu'immoral et impie⁵⁰ ». Bref, le discours de la critique – et de ceux qui s'approprient une certaine autorité en matière d'acceptation ou de refus des œuvres littéraires, comme les membres du clergé à ce moment de l'histoire littéraire québécoise – se veut fort négatif au moment de la parution de *Marie Calumet*. Loin de présenter leur jugement à l'aide de critères littéraires, il soutient plutôt ici des jugements moraux, fondés sur un système de valeurs qu'ils imposent à l'œuvre et sur un certain respect de la religion que, apparemment, l'œuvre ne rejoint pas aux yeux des lecteurs-critiques. Plus encore, l'œuvre est si divergente de la morale attendue dans les œuvres qu'on ne peut la commenter, ni même la nommer⁵¹. C'est un véritable désaveu pour *Marie Calumet* au moment même où le roman paraît.

On se doute bien que l'absence des articles critiques dans la période suivant la parution de *Marie Calumet* s'explique par le fait que l'œuvre est immédiatement mise à l'Index à la suite de sa parution au début de l'année 1904. Il y a donc fort peu de traces de la réception esthétique initiale de l'œuvre qui soient disponibles aujourd'hui. Hormis les commentaires de l'auteur interviewé avant la parution de son roman et les quelques exclamations criant à l'immoralité, peu d'impressions des premiers lecteurs ont été mises par écrit. L'intérêt de connaître la réception esthétique initiale de ce roman ne se trouve donc pas tant dans l'horizon d'attente des premiers lecteurs de l'œuvre, mais plutôt dans l'évènement sociolittéraire entourant sa parution.

Une analogie rudimentaire que nous pourrions faire entre la réception esthétique initiale de *Marie Calumet* et une autre œuvre littéraire serait les événements liés à la parution du roman *Madame Bovary* en 1856 en France. Le procès intenté à l'auteur l'année suivant la publication de son œuvre pour « outrage à la morale publique et religieuse et aux bonnes

⁵⁰ Paul Bruchési, « Guerre aux mauvais journaux et aux mauvais livres », *Circulaire de Monseigneur l'Archevêché – Au clergé de son diocèse*, 15 février 1904, p. 5.

⁵¹ *Ibid.*, p. 5.

mœurs⁵² » n'est qu'un exemple, dans l'histoire littéraire occidentale, que les œuvres littéraires peuvent susciter des réactions si vives chez les lecteurs qu'on prend l'œuvre pour autre chose qu'un ouvrage de fiction. Rappelons, par ailleurs, que Mathis juge que *Madame Bovary*, entre autres, constitue une œuvre qui peut être plus facilement accessible pour les élèves lorsque l'enseignant leur démontre le décalage entre le système de valeurs contenu dans l'œuvre – et contemporain à sa période de publication – et leur propre système de valeurs. Effectivement, selon la didacticienne Geneviève Mathis, la narration des « scandales » liés à la parution d'une œuvre peut constituer une approche intéressante à utiliser en classe pour susciter l'intérêt des jeunes lecteurs envers une œuvre littéraire, puisque la présentation d'une réception esthétique difficile par le lectorat initial d'un roman, par exemple, permet aux élèves d'observer le décalage qu'il y a entre les valeurs d'une société à une période donnée, celles présentes dans l'œuvre et leurs propres valeurs. Cette activité de réflexion, plus facile avec une œuvre qui présente une histoire de réception esthétique particulière, comme *Madame Bovary* ou, dans un contexte québécois, *Marie Calumet*, peut permettre de surmonter les difficultés que peuvent poser une œuvre littéraire présentant un horizon d'attente assez éloigné de celui des jeunes lecteurs, comme nous l'avons mentionné dans le premier chapitre dans la section portant sur les caractéristiques des apprentis-lecteurs⁵³.

2.1.2 La réception esthétique initiale d'*Un homme et son péché*

La première version d'*Un homme et son péché* est publiée en 1933. L'auteur de ce roman aux accents régionalistes, Claude-Henri Grignon, est déjà actif à cette époque sur le plan de l'écriture d'œuvres et de critiques littéraires. Les premiers échos qui se font entendre au sujet d'*Un homme et son péché* sont généralement positifs, mais soulèvent en même temps quelques remarques mélioratives. Grignon, critique littéraire à l'affût des commentaires qui sont émis au sujet de ses propres œuvres, ne tarde pas à publier une nouvelle version de son

⁵² Joseph Vebret, *Madame Bovary – L'œuvre de Flaubert condamnée*, Librio, coll. « Les grands procès de la littérature », Paris, 2009, p. 41.

⁵³ Voir la section 1.2.2 « L'écart d'horizon d'attente et le refus des œuvres », dans le chapitre I.

roman, retravaillée, et qui tient apparemment compte des premières critiques formulées dans les journaux ou directement à l'auteur au sujet du roman.

La nouvelle édition d'*Un homme et son péché*, qui paraît en 1936, est assez bien reçue par les critiques et commentateurs littéraires, qui apprécient entre autres la capacité de l'auteur à faire évoluer son texte. Des lecteurs-critiques font d'ailleurs des remarques assez élogieuses sur le roman et sa place dans la jeune littérature canadienne-française :

Il reste qu'« Un homme et son péché » est notre meilleur roman canadien, non pas de l'année où il a été composé, 1933, ce serait trop peu, mais de bien des années. *Écrit pour adultes*, sain et vigoureux, très explicite sur les choses de la vie, sans toutefois tomber dans le mauvais ton, il mérite qu'on le lise et surtout qu'on le relise dans sa réédition, soigneusement revue et retouchée.⁵⁴

Il est pertinent de remarquer qu'à travers les applaudissements adressés à l'œuvre de Grignon, on souligne que le roman est destiné aux adultes, insinuant assurément que l'œuvre ne serait pas écrite pour des enfants et des adolescents. Ainsi, malgré les qualités littéraires que l'on reconnaît à l'œuvre, on sous-entend quand même que ce n'est pas un roman à mettre entre les mains de jeunes personnes. S'il n'est pas indiqué pourquoi on déconseille la lecture de celui-ci à certaines personnes – on met d'ailleurs l'accent sur le lectorat visé du roman, et non sur celui à qui il n'est pas destiné – on peut tout de même se demander quels sont les aspects de l'œuvre qui sont jugés, au moment de sa parution, comme non appropriés pour de jeunes lecteurs. Cependant, considérant la prépondérance d'*Un homme et son péché* dans l'enseignement de la littérature québécoise – et dans l'enseignement de la littérature du terroir plus spécifiquement – dans le contexte scolaire d'aujourd'hui, il est pertinent de noter que la réception initiale de ce roman est favorable, mais qu'on peut remarquer une incompatibilité entre la valeur littéraire de l'œuvre et son « potentiel didactique » au moment de sa parution.

⁵⁴ Maurice Hébert, « Un homme et son péché », *Les lettres au Canada français*, 1936, p. 84. [Je souligne.]

2.1.3 La réception esthétique initiale de *Menaud, maître-draveur*

Le roman de Félix-Antoine Savard, paru en 1937, reçoit, dès ses premières heures, de nombreux commentaires élogieux. Le portrait rural et pittoresque de la vie des Canadiens-français et la peinture des valeurs traditionnelles attribuées aux colonisateurs du territoire canadien se font rapidement découvrir dans le monde littéraire québécois, notamment grâce à des conditions de parution favorables à l'œuvre, le statut de clergé aidant effectivement Savard à créer et à obtenir une publicité élargie pour son roman. Les traces de réception esthétique initiale que nous trouvons au sujet de *Menaud, maître-draveur* montrent que tant la forme que le fond de cette œuvre littéraire sont critiqués, analysés et parfois même louangés.

De nombreuses critiques de l'œuvre de l'ecclésiastique, plus souvent positives que négatives, s'attardent à l'aspect stylistique de celle-ci. Les qualités esthétiques du roman liées à l'emploi de la langue sont en effet perçues assez favorablement. Par exemple, le roman est commenté comme étant composé dans le « style du meilleur goût⁵⁵ », et il présenterait un « souffle de poésie⁵⁶ » dans la jeune culture canadienne-française. Si le « bon gout » n'est pas une expression explicitement définie dans la critique littéraire contemporaine à Savard, on peut sans doute placer ce jugement en parallèle avec celui de lecteurs qui avaient jugé, quelques années plus tôt, *Marie Calumet* comme étant une œuvre de « mauvais gout ». Le rapport au bon ou au mauvais gout pourrait donc référer au respect des mœurs et des valeurs de l'époque où l'œuvre paraît, soit principalement le respect de l'autorité religieuse dans les différentes sphères de la vie sociale.

Le français employé dans les dialogues des personnages est un autre aspect linguistique relevé fréquemment dans les critiques de *Menaud, maître-draveur*. Effectivement, l'utilisation de mots d'un registre familier, voire populaire, et de mots faisant référence à des réalités rurales, est perçue comme révélant une écriture moderne et permettant d'illustrer la

⁵⁵ Jean Bousquet, « Des livres et leurs auteurs », *Le Devoir*, 15 novembre 1937, p. 6-7.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 6-7.

nature. On fait des comparaisons avec l'écriture et le langage présents dans l'œuvre de Louis Hémon, *Maria Chapdelaine*, ce qui n'est guère étonnant compte tenu de l'intertextualité des romans. Les comparaisons ne sont pas toujours positives pour l'œuvre de Savard, toutefois, notamment lorsqu'on note que l'« équilibre d'Hémon n'est pas atteint⁵⁷ ». La notion de vocabulaire propre aux régions canadiennes intéresse cependant nombre de lecteurs, qui trouvent dans celui-ci une marque de la création d'une littérature proprement canadienne-française. Comme le souligne François-Marie Victorin : « pourquoi l'écrivain canadien craindrait-il d'appeler les choses de son pays par leur nom, puisqu'elles en ont un?⁵⁸ » Une des qualités littéraires associées à l'œuvre de Savard, selon la réception initiale du roman, serait donc l'utilisation de mots définissant des réalités fondamentalement canadiennes.

Dès la publication de l'œuvre, ce sont donc non seulement les thèmes nationalistes et régionalistes qui comptent dans les critiques littéraires, mais également l'intérêt poétique et stylistique de l'œuvre. Il ne faut alors ne pas s'étonner que, 80 ans plus tard, de jeunes lecteurs, vivant en majorité dans des milieux urbains ou semi-urbains, aurent peut-être aussi de la difficulté à arrimer leurs connaissances du monde à de telles figures stylistiques, en plus de mobiliser un effort d'interprétation littéraire, acte déjà plus difficile pour de jeunes lecteurs, comme nous l'avons déjà souligné.

Par ailleurs, alors qu'on explique que « le type du vrai Canadien de Québec » est représenté dans le roman, on précise que « tout Canadien-Français se reconnaîtra dans ces pages⁵⁹ ». L'occupation de la terre et l'importance de la famille, qui sont des valeurs traditionnelles, sont mises de l'avant par Savard, tout comme des thèmes touchant de près l'héritage culturel et politique des Canadiens-français. Les lecteurs qui partagent leur opinion

⁵⁷ Roger Duhamel, « Menaud, maître-draveur », *La Province*, 13 novembre 1937, p. 4.

⁵⁸ François Marie-Victorin, « Menaud devant la nature et les naturalistes », *Les annales de l'ACFAS*, 1938, p. 340.

⁵⁹ Jean Bousquet, « Des livres et leurs auteurs », p. 6-7.

sur l'œuvre de Savard indiquent ainsi l'importance de celle-ci dans l'élaboration d'un discours littéraire portant sur la jeune nation canadienne-française.

2.2 Éléments de l'évolution de la réception esthétique des œuvres au cours du XX^e siècle

Au fil des années et des décennies, les lectures critiques des œuvres littéraires québécoises se multiplient et diffèrent, signe de l'évolution du système de valeurs dominant dans la société et signe de l'évolution des études littéraires. La réception des œuvres étudiées ici se transforme donc entre le moment de leur parution et aujourd'hui. Dans la prochaine section, nous ne ferons pas une synthèse exhaustive des différentes lectures des romans, mais nous nous attarderons à l'évolution des réceptions qui tend à faire de ces œuvres de jeunes « classiques » de la littérature québécoise et qui tracera – plus ou moins rapidement – le chemin de celles-ci vers les institutions scolaires. Grâce à ce travail « archéologique », il sera possible éventuellement de trouver des éléments de la réception des œuvres qui constitueront des clés pour l'introduction de celles-ci à de jeunes lecteurs.

2.2.1 La réhabilitation de *Marie Calumet* et son inscription dans l'institution littéraire québécoise

Le silence des lecteurs et des critiques au sujet de *Marie Calumet* dura plusieurs décennies. Ce n'est qu'en 1946, lors de la première réédition du roman, que l'on entend un nouveau discours sur celui-ci. La première préface de cette réédition se veut tout à fait partisane : le lecteur-critique qui la rédige veut partager son intérêt pour l'œuvre et souhaite que celle-ci soit réhabilitée dans le paysage littéraire québécois. Alors que la réception initiale parlait de « paroles grossières », on parle ici de « langue simple, naturelle, avec une verve endiablée, avec un accent de vérité inimitable⁶⁰ ». La dimension linguistique dans le roman n'est ainsi plus reçue de la même façon 40 ans après la première publication de l'œuvre. Si on peut supposer que le langage employé dans *Marie Calumet* n'a pas été bien accueilli au début du XX^e siècle, du fait que les principaux lecteurs prenant la parole pour

⁶⁰ Alain Laberge, « Préface », *Marie Calumet*, Montréal, Éditions S. Brousseau, 1946, p. 10.

exprimer leur critique de l'œuvre provenaient du milieu religieux – ou ayant une morale religieuse très forte – on peut aussi penser que, deux ans avant la publication du *Manifeste du Refus global*, des artistes aient vu dans *Marie Calumet* une exploitation du langage populaire québécois qui méritait d'être soulignée.

La différence entre la réception initiale et celle qui a cours lors de la « redécouverte » de l'œuvre est assurément très importante. Alors que les critiques n'osaient même pas nommer l'œuvre dont ils parlaient dans leurs chroniques littéraires, de nouveaux lecteurs ne tarissent pas d'éloges pour exprimer leur intérêt : « Lors de sa publication, le livre était le meilleur roman jamais imprimé au Canada. Et cela est encore vrai aujourd'hui.⁶¹ » L'œuvre n'est ainsi donc plus seulement réhabilitée dans l'institution littéraire, mais elle est également vantée et valorisée. Soutenir que *Marie Calumet* est la meilleure œuvre littéraire québécoise jamais parue relève d'un jugement personnel, certes, mais on se demande si le rédacteur de la préface de la réédition de l'œuvre, qui a participé au chantier de cette réédition, exprime un jugement personnel ou s'il veut mettre l'accent sur l'importance de la réhabilitation de l'œuvre.

Il est intéressant de constater que, à partir du moment où *Marie Calumet* (re)commence à être lue, c'est véritablement l'intérêt sociologique de l'œuvre qui prime lorsque des analyses de l'œuvre paraissent, que ce soit dans des revues littéraires universitaires ou d'intérêt public. Ainsi, la redécouverte de l'œuvre amène non seulement un intérêt pour les thèmes et le langage présents dans le roman, mais aussi pour le lien entre ceux-ci et la réception esthétique de l'œuvre par le lectorat initial de l'œuvre. Au sujet de la mise à l'Index de l'œuvre, par exemple, on souligne, dès 1970, que :

⁶¹ *Ibid.*, p. 11.

Rodolphe Girard ne savait pas ou avait oublié qu'il existait dans notre patrimoine une tradition, une tradition séculaire, inviolable, la tradition du silence, de la pudeur, de la dissimulation, en un mot de l'hypocrisie, tradition autoritaire qui ordonnait de cacher des choses qui existaient ici comme ailleurs, de camoufler des conduites qui se pratiquaient sur une grande échelle⁶².

Soulignons que c'est à partir des années 1970 qu'est introduit, par Jauss, le concept de réception esthétique⁶³. Il n'est peut-être pas surprenant que *Marie Calumet* soit un des premiers romans québécois qui suscitent un intérêt littéraire lié à la réception du lectorat initial de l'œuvre, surtout dans le contexte où le roman de Girard a été immédiatement mis à l'Index à la suite de sa publication. Comme on l'indique également dans le *Dictionnaire québécois des œuvres littéraires*, c'est principalement un intérêt sociologique qui attise l'attention des lecteurs et des critiques sur le roman le plus célèbre de Rodolphe Girard : « Avec le recul des années, les propos de l'auteur, s'ils étaient tout à fait scandaleux en 1900, font à peine sourire aujourd'hui. Car de quoi s'agit-il au juste? D'une histoire simple qui se déroule en vingt chapitres et qui nous raconte la vie quotidienne de l'abbé Flavel...⁶⁴ » Bref, ce n'est pas tant l'« histoire simple » de *Marie Calumet* qui retient l'attention lors des lectures successives de l'œuvre, mais bien le rapport entre son système de valeurs, son langage et sa réception initiale, véritable phénomène sociolittéraire qui fait maintenant partie intégrante de la réception esthétique de l'œuvre dans le discours littéraire du roman.

2.2.2 L'intérêt populaire d'*Un homme et son péché*

Grignon, auteur prolifique d'œuvres littéraires, mais surtout de chroniques journalistiques et de feuilletons radiophoniques, ne tarde pas à adapter son roman pour le public de la radio, ce qui permet une large diffusion de son œuvre. Nous ne nous attarderons pas ici aux caractéristiques de l'adaptation radiophonique d'*Un homme et son péché*⁶⁵ —

⁶² Jean Blouin, « Notre premier roman humoristique ne fit pas rire du tout! », *Perspectives*, 28 mars 1970, p. 20.

⁶³ Voir la section 1.1.5 « Le lecteur social », dans le chapitre I.

⁶⁴ André Vanasse, « *Marie Calumet*, roman de Rodolphe Girard », *Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec*, tome II, Montréal, Fides, 1982, p. 674.

⁶⁵ Pour obtenir plus de renseignements sur l'adaptation radiophonique d'*Un homme et son péché*, on pourra consulter notamment l'ouvrage de Pierre Pagé, *Histoire de la radio au Québec*, Montréal,

restée en ondes de 1939 à 1962, avant qu'une adaptation télévisuelle ne s'ensuive – nous verrons plutôt comment celle-ci influencera l'inscription de l'œuvre de Grignon dans l'institution littéraire québécoise.

Même si, rapidement, l'adaptation radiophonique d'*Un homme et son péché* ne respecte plus la trame narrative du roman et que nombre de personnages sont ajoutés afin de satisfaire les codes du feuilleton radiophonique, les valeurs liées au terroir restent très présentes dans celle-ci. Un observateur souligne d'ailleurs la constitution fondamentalement régionaliste de l'œuvre adaptée : « “Un homme et son péché” reflète l'idée fondamentale de l'esthétisme valdombrienne⁶⁶ : que la culture canadienne-française sera paysanne ou ne sera pas⁶⁷ ». Bref, malgré le fait que la trame narrative originale d'*Un homme et son péché* ne soit pas mise à l'avant-plan dans l'adaptation radiophonique de l'œuvre, les rapports entre les personnages, ceux entre les personnages et la nature ainsi que les valeurs des personnages demeurent les mêmes.

Il est intéressant de noter que l'époque où le roman de Grignon est adapté à la radio permet de faire découvrir cette œuvre à un plus large public. Évidemment, les contraintes de l'adaptation radiophonique ne permettent pas de rendre le style littéraire original du roman : le radiofeuilleton est composé de dialogues de personnages et de commentaires d'un narrateur qui ne lit pas des extraits du roman. La réception favorable du public envers ce produit culturel n'est donc pas liée au style d'écriture de l'œuvre, ni au vocabulaire présent dans les pages du roman, mais plutôt à la formulation des dialogues, aux intrigues inspirées des rapports des personnages dans le roman et les valeurs véhiculées par les personnages et le récit.

Fides, 2007, 488p.; ou encore celui de Renée Legris, *Dictionnaire des auteurs du radio-feuilleton québécois*, Montréal, Fides, coll. « Radiophonie et société québécoise », 1981, 200p.

⁶⁶ Valdombre est le pseudonyme de Claude-Henri Grignon.

⁶⁷ André Laurendeau, « Sur trois écrivains de la radio », *La revue dominicaine*, mai 1941, p. 257.

Finalement, il est réaliste de croire que les adaptations de l'œuvre de Grignon (initiées par lui-même, rappelons-le) ont permis de faire perdurer *Un homme et son péché* à travers les décennies et ont confirmé sa popularité auprès du lectorat et du public culturel québécois en général. D'ailleurs, à cause de ses nombreuses et variées adaptations, le roman est souvent associé à celles-ci, ce qui peut influencer la réception esthétique de l'œuvre littéraire, puisque le lectorat d'aujourd'hui, peu importe son âge, peut avoir des références de l'œuvre qui ne sont pas associées nécessairement au texte. Ce phénomène culturel a également un impact sur l'analyse littéraire de l'œuvre : « Il est devenu difficile de porter sur cette œuvre sincère et attachante un jugement équitable, parce qu'elle sert de prétexte depuis un quart de siècle à de multiples moutures qui alimentent la radio, la télévision, la scène et l'écran.⁶⁸ » Notons que cette réflexion datant d'il y a plus 40 ans ne peut tenir compte des adaptations plus récentes de l'œuvre, notamment au cinéma⁶⁹, mais ne mentionne pas la bande dessinée⁷⁰, qui est toutefois une autre forme sous laquelle le roman de Grignon a été adapté. Bref, les adaptations multiples de l'œuvre ont permis de promouvoir celle-ci au fil des ans, mais elles ont également façonné d'une certaine manière sa réception par les lecteurs québécois, qui possèdent en grande majorité une connaissance de l'œuvre avant de la lire grâce à leur connaissance, directe ou indirecte, de ses adaptations. Ces dernières, faisant partie du patrimoine culturel des lecteurs⁷¹, jouent ainsi un rôle dans l'actualisation du texte par ceux-ci.

2.2.3 Menaud, maître-draveur, canon de la jeune littérature québécoise

Menaud, maître-draveur est rapidement érigé comme un modèle de la littérature du terroir, comme un modèle de la littérature canadienne-française tout court, laquelle obtient encore peu de succès populaire ou critique au début du XX^e siècle. Les critiques de l'œuvre

⁶⁸ Roger Duhamel, « Claude-Henri Grignon », *Manuel de littérature canadienne-française*, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 1967, p. 78.

⁶⁹ *Séraphin, un homme et son péché*, réalisé par Charles Binamé, 128 minutes, 2003.

⁷⁰ L'adaptation du roman sous forme de bandes dessinées a paru graduellement, alors que des planches illustrées étaient publiées régulièrement dans le *Bulletin des agriculteurs* de 1951 à 1970. Ces planches ont été récemment regroupées dans un seul et même ouvrage : Albert Chartier et Claude-Henri Grignon, *Séraphin illustré : Un homme et son péché*, Les 400 coups, Montréal, coll. « Strips », 2010, 263p.

⁷¹ Voir la section 1.1.1 « Un lecteur activateur de sens », dans le chapitre I.

se succèdent donc dans le temps, au même rythme que les rééditions du roman. Si les mêmes thèmes, valeurs et aspects linguistiques sont relevés décennie après décennie, il est intéressant de noter que la valeur nationaliste de l'œuvre et les figures stylistiques développées dans le texte sont abordées et critiquées différemment au fil du temps selon les courants d'analyses littéraires.

Le succès critique de *Menaud* est tel que, dès 1969, on trouve une première synthèse des discours critiques produits sur le roman au fil des ans. De cette synthèse des discours critiques, savants et pédagogiques sur l'œuvre de Savard, Yves Daigneault, professeur de lettres, conclut que « *Menaud* [...] est peut-être l'œuvre littéraire la plus digne de devenir le premier "classique" de la littérature du Canada français.⁷² » L'accumulation des discours positifs sur le roman, indice d'une réception esthétique de l'œuvre généralement favorable au cours des décennies, montre donc que l'œuvre demeurera dans le paysage littéraire québécois à partir de ce moment.

2.3 Intégration des œuvres dans l'institution scolaire

Le choix des œuvres littéraires étudiées dans cette recherche n'est pas anodin : leur enseignement est attesté par des professeurs et par des présentations dans des manuels scolaires. Dans la prochaine section, nous étudierons les raisons de la présence des trois romans dans les classes, ce qui aidera à comprendre les différents critères littéraires qui ont été jugés pertinents à présenter en classe de 5^e secondaire au Québec.

2.3.1 Marie Calumet et l'intérêt sociologique de l'œuvre

Si le processus de réhabilitation du roman de Rodolphe Girard dans l'institution littéraire québécoise a commencé au milieu des années 1940, ce n'est que vers les années 1970 que

⁷² Yvon Daigneault, « *Menaud, maître-draveur* devant la critique 1937-1967 », dans *Livres et auteurs québécois*, Presses de l'Université Laval, 1969, p. 248.

nous commençons à voir des traces de l'entrée de l'œuvre dans l'institution scolaire du Québec. Par ailleurs, une des premières traces que nous avons repérées et qui nous révèlent l'insertion de l'œuvre dans le milieu scolaire ne provient pas d'un manuel scolaire, mais d'un témoignage d'un enseignant de lettres d'un cégep montrant aussi que le discours scolaire ne repose pas uniquement sur les traces écrites des manuels et des questions d'examens : les actions enseignantes ont une autonomie propre qui, certes, ne se dévoile pas aisément dans une étude de réception esthétique, mais qui existe bel et bien. L'enseignant de littérature, Jean Blouin, s'il présente dans son article le roman lui-même et le contexte de sa réception esthétique par son public initial, présente également l'intérêt de cette œuvre dans sa classe de français. Il affirme que son rôle d'enseignant de littérature est d'aider les étudiants à « comprendre le monde dans lequel nous vivons⁷³ ». De plus, selon ce professeur de littérature, l'approche didactique des œuvres littéraires à l'école doit s'attarder à des notions plutôt culturelles que littéraires : « Je donne un cours de civilisation plus que de littérature proprement dite. Pas d'érudition, mais éveil au monde qui nous entoure.⁷⁴ » De cette façon, l'enseignement de *Marie Calumet* en classe est associé dès le départ à sa propre histoire de réception esthétique. Ce que nous apprend cette réflexion didactique est que le roman de Girard présente donc des caractéristiques particulières qui valent la peine d'être exploitées auprès des élèves, dépassant ici le spectre des connaissances littéraires.

Il existe, bien entendu, d'autres marques de l'intégration de *Marie Calumet* dans l'institution scolaire québécoise dans des manuels scolaires. Cependant, les traces qu'on en trouve sont assez récentes : on n'aborde pas encore l'œuvre de Girard dans les années 1950, malgré la réhabilitation de l'œuvre par l'institution littéraire québécoise. Ce n'est que dans des manuels plutôt récents qu'on note des références à ce roman.

⁷³ Jean Blouin, « Notre premier roman humoristique ne fit pas rire du tout! », p. 20

⁷⁴ *Ibid.*, p. 20.

2.3.2 *Un homme et son péché* et son intérêt culturel

Les traces d'*Un homme et son péché* dans les manuels de littérature québécoise apparaissent assez tôt. Dès 1957, soit 24 ans après la publication de sa première version, on aborde l'œuvre de Grignon :

Grignon a l'honneur d'avoir écrit chez nous le *premier roman remarquable*. Son récit n'est pas né du hasard, mais il a jailli de toute la personnalité de l'écrivain, comme nécessité par elle. L'œuvre réalise pour la première fois la formule suggérée par Louis Hémon : un sujet canadien, jailli d'une observation méthodique de la réalité, traité sans rien de livresque dans une langue bien soignée, qui retienne malgré tout la saveur du terroir. Pour bien goûter *Un homme et son péché*, il faut comprendre Grignon, et, pour bien comprendre Grignon, il faut connaître les pays d'en haut qui l'ont façonné.⁷⁵

Selon le rédacteur du manuel de littérature, le caractère « remarquable » de l'œuvre tient foncièrement à son « sujet canadien ». Encore une fois, on observe que l'inscription d'une œuvre dans la jeune institution littéraire canadienne-française est déterminée par la reconnaissance de caractéristiques littéraires – notamment par la promotion de certaines valeurs et un certain mode de vie – propres à la réalité d'ici. Par ailleurs, on souligne qu'une des qualités du roman est l'usage de termes proprement canadiens, mais utilisés avec gout et finesse littéraire. Cette remarque sera reprise par d'autres auteurs de manuels de littérature : « Ne craignons pas les canadianismes. Grignon n'en n'a jamais abusé et s'est efforcé d'écrire dans une langue généralement correcte.⁷⁶ » On voit ici un rapport positif à la langue employée dans ce roman régionaliste, bien que l'on remarque un certain jugement : les mots et expressions typiquement canadiens-français sont valorisés, mais seulement s'ils sont utilisés de façon « exemplaire » ; on fait ici une démonstration du langage populaire d'ici pour l'apprécier de façon artistique, mais sans plus.

⁷⁵ Samuel Baillargeon, *Littérature canadienne-française*, Fides, Montréal, 1957, p. 259.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 259.

Ainsi, si *Un homme et son péché* est entré dans l'institution scolaire, c'est principalement grâce à ses caractéristiques littéraires, bien sûr, qui font la promotion des valeurs typiquement régionalistes et d'un langage bien canadien. Il est maintenant intéressant de se questionner à savoir si les particularités de ce roman, qui créent sa valeur littéraire, peuvent être en même temps à la source de la mauvaise réception esthétique du roman par de jeunes lecteurs. Certes, si la présentation d'une Donalda soumise et pieuse, par exemple, image tout à fait logique dans l'horizon d'attente de lecteurs québécois au début du XX^e siècle, peut sembler plus en dissonance avec les valeurs québécoises modernes de la conception de l'unité familiale et de la place de la femme en général dans la société, de multiples adaptations du roman à différentes époques permettent de retrouver cette image sous différents angles, ce qui peut faciliter sa compréhension. Toutefois, le vocabulaire du roman, empreint de « canadianismes », pourrait devenir un obstacle à la compréhension du texte s'il n'est pas familier. Or, même le frottement aux diverses adaptations de l'œuvre peut difficilement pallier des lacunes possibles dans le vocabulaire. Cet aspect littéraire d'*Un homme et son péché*, donc, qui est vanté par les critiques et les premiers didacticiens, est assurément riche et intéressant à exploiter, mais il pourrait être considéré comme non familier pour des non initiés.

2.3.3 Intégration de *Menaud, maître-draveur* dans l'institution scolaire québécoise

L'enseignement de *Menaud, maître-draveur* dans les écoles québécoises démarre rapidement après la parution de l'œuvre. Ainsi, dès 1957, soit 20 ans après sa publication initiale, on retrouve une section réservée à Savard et à son œuvre dans le manuel de littérature de Samuel Baillargeon destiné à « l'enseignement secondaire⁷⁷ ».

Tel que les lecteurs-critiques l'ont soulevé à travers les premières décennies suivant la parution de *Menaud*, ce sont tant des caractéristiques stylistiques que nationales qui sont relevées dans le discours scolaire et « présentées » aux jeunes lecteurs. Par exemple, dans un

⁷⁷ *Ibid.*, p. ix.

manuel datant de 1969, on découpe l'information présentée au sujet du premier roman de Savard en quatre parties, soit le sujet (« la montée gigantesque d'un patriotisme qui renverse tout sur son passage et sombre dans la démence »), le poème épique, le caractère de *Menaud* et le patriotisme de *Menaud*⁷⁸. Si chacune de ces parties est accompagnée d'extraits du roman ou d'exemples tirés de l'œuvre, l'enseignement de la forme du poème épique doit reposer sur des connaissances littéraires que possèderaient déjà les élèves / jeunes lecteurs. Ainsi, si le patriotisme et le caractère de *Menaud* sont illustrés par des exemples tirés du texte, l'explication justifiant le fait que l'œuvre soit considérée comme un poème épique ne se fait pas aussi explicitement : il est dit dans le manuel qu'on retrouve dans le roman une « abondance des images » et une « dignité du style⁷⁹ ». Si, pour parler du style, on fait référence à l'*Illiad*e, aucun exemple n'est donné pour les images dans le texte. Les élèves doivent donc se débrouiller avec leurs propres connaissances littéraires et métalittéraires pour comprendre les références du manuel. Dans ce cas particulier, on peut toutefois noter des exemples tirés du texte pour appuyer le « charme des mots du terroir⁸⁰ » auxquels on fait référence. Bref, la richesse du style du roman est abordée comme un élément important à présenter aux élèves dans le discours scolaire, mais l'approche est plus littéraire que pédagogique : l'enseignement des figures de style, par exemple, est présupposé.

Notons finalement que la visée didactique de l'œuvre dans le discours scolaire a trait à la transmission d'un bagage issu du discours du courant du terroir. En effet, on retrouve dans les différents manuels scolaires l'omniprésence du discours sur la nature – et surtout du rapport à la nature. Dans la revue *Québec français*, destinée aux enseignants de français des niveaux secondaire et collégial, on indique ainsi en 1975 que « pour les jeunes de nos masses urbaines, souvent écrasés dans un univers scolaire aux corridors de ciment, les livres de Félix-Antoine Savard sont en mots un véritable cours d'écologie et, plus encore, une

⁷⁸ Paul Gay, *Notre littérature. Guide littéraire du Canada français à l'usage des niveaux secondaire et collégial*, Montréal, Éditions HMH, 1969, p. 133 et 134.

⁷⁹ *Ibid.*, p. 134.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 133.

invitation au pays “situé aux confins du silence”⁸¹ ». Bref, on accorde à *Menaud* une valeur pédagogique liée aux thèmes abordés dans l’œuvre : ces thèmes touchant la nature et l’héritage naturel sont perçus comme étant des éléments pertinents à transmettre aux jeunes générations.

2.4 Approche de la littérature du terroir dans le discours scolaire québécois contemporain

2.4.1 Approche générale aux niveaux secondaire et collégial

Le choix des trois œuvres étudiées ici n’a pas été fait à l’aveuglette : nous avons déjà déterminé qu’elles sont encore abordées, aujourd’hui, en milieu scolaire, et qu’elles sont parfois étudiées au niveau secondaire. Si nous avons aussi constaté comment ces œuvres ont obtenu une certaine reconnaissance de l’institution scolaire et que nous nous sommes arrêtée à leur accueil dans le milieu scolaire, il nous paraît pertinent d’observer maintenant quel est le discours pédagogique entourant leur enseignement aujourd’hui. Cela nous permettra d’obtenir différentes clés de lecture qui sont reconnues comme intéressantes auprès des jeunes lecteurs. Nous pourrions également voir comment le discours scolaire a évolué au fil des ans pour aborder les romans auprès des adolescents – dont l’imaginaire et les réseaux de connaissances évoluent dans le temps – tout comme ceux de la population en général dans une société.

2.4.2 *Marie Calumet*

Depuis le tournant des 1990, il est possible de noter une certaine tendance dans le milieu du discours scolaire québécois en ce qui concerne l’approche de la littérature du terroir. Cela coïncide avec l’implantation d’un cursus scolaire littéraire imposant un cours de littérature québécoise au niveau collégial. Si cela n’a pas d’influence directe sur l’approche didactique de la littérature du terroir au secondaire, sujet qui nous intéresse plus particulièrement, il est

⁸¹ Jean-Louis Laverdière, « Découvrir Savard dans la dimension de sa jeunesse et vouloir le dire », *Québec Français*, février 1975, p. 25.

néanmoins possible de noter une certaine tendance dans la production des manuels scolaires destinés aux élèves québécois. Il est toutefois intéressant de la relever, compte tenu de l'absence de balises précises sur l'enseignement de la littérature du terroir au niveau secondaire.

Ainsi, *Marie Calumet* n'est plus nécessairement une œuvre qui choque le lecteur pour diverses raisons, mais devient plutôt digne d'un certain répertoire culturel québécois par l'histoire particulière de sa réception esthétique. L'approche didactique de la lecture de *Marie Calumet*, bien qu'ancrée dans le sociolittéraire, montre tout de même une certaine tendance vers l'approche méthodique, voire thématique. Dans un premier manuel, publié en 1996, des exercices d'analyse thématique du texte, par exemple, ont pour but de rendre les jeunes lecteurs habiles dans leur lecture ironique « nécessaire⁸² » de l'œuvre. Un manuel plus récent, quant à lui, aborde le style de l'œuvre en indiquant que « l'humour emprunte parfois des pointes d'un réalisme pour le moins piquant⁸³ ».

L'histoire de la réception esthétique de l'œuvre est également mise de l'avant dans le discours didactique contemporain de *Marie Calumet*. Ainsi, pour parler de cette « cette farce clérico-villageoise⁸⁴ », une mise en contexte socioculturelle adressée aux jeunes lecteurs permet à ceux-ci de situer le roman dans une perspective plus large d'histoire littéraire québécoise : « Dès sa parution, le clergé de l'époque n'apprécie guère que l'on se moque de ses représentants, et le roman est alors condamné par l'Archevêché de Montréal et ce n'est qu'en 1946 que les lecteurs auront droit à une réédition.⁸⁵ » Ainsi, on observe que l'approche contemporaine de *Marie Calumet* d'un point de vue didactique se meut vers deux directions précises : on tente de démontrer les particularités du ton humoristique, voire ironique, en

⁸² André Lamarre, « Rodolphe Girard, *Marie Calumet* », *Littérature québécoise – Des origines à nos jours (Guide d'enseignement)*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1996, p. 63.

⁸³ Michel Laurin, « Un cortège épiscopal », *Anthologie de la littérature québécoise*, Montréal, Éditions CEC, 3^e édition, 2007, p. 66.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 66.

⁸⁵ Christian Braën et coll., « La visite de Monseigneur – Rodolphe Girard », *Littérature québécoise du XX^e siècle – Introduction à la dissertation critique*, Montréal, Décarie Éditeur, 1997, p. 81.

utilisant les outils actuels d'analyse thématique et sociolittéraire disponibles, et on met un accent considérable sur l'histoire de la réception esthétique même de l'œuvre pour introduire celle-ci dans le jeune patrimoine littéraire et culturel québécois.

2.4.3 *Un homme et son péché*

Le traitement du roman *Un homme et son péché* dans le discours scolaire contemporain a ceci de particulier – quand on le compare à d'autres œuvres littéraires issues du courant du terroir – qu'on parle de Grignon et de son œuvre dans des manuels scolaires depuis des décennies déjà et que les références aux diverses adaptations de l'œuvre sont nombreuses dans les anthologies et guides destinés aux maîtres de littérature et aux élèves.

Malgré le fait qu'on observe, encore une fois, peu de marques de cette œuvre du terroir dans les manuels de français de 5^e secondaire, les quelques traces que l'on peut retrouver font état des liens qu'entretient le roman avec ses adaptations multiples :

Claude-Henri Grignon est le premier de nos romanciers à bénéficier du rayonnement des médias modernes. Le 8 octobre 1956 marquera l'envol d'un véritable phénomène culturel : le téléroman *Les belles histoires des Pays-d'en-Haut* est présenté pour la première fois au petit écran. Si le nom de Séraphin Poudrier est devenu synonyme d'avare au Québec, c'est surtout à cause de cette version télévisuelle qui restera à l'horaire de 1956 à 1970. Dès lors, le Québec entier s'unit pour plaindre en chœur la pauvre Donalda, tandis que Séraphin devient un mythe. Plusieurs pièces de théâtre sur le sujet, ainsi que deux films, contribueront également à la popularité du roman.⁸⁶

Il est vrai que les nombreuses adaptations de l'œuvre, qui se sont étendues sur plusieurs décennies, marquent la connaissance que les gens peuvent avoir de l'œuvre, le rapport de ceux-ci par rapport aux thèmes et valeurs qui sont abordés dans le roman (et transposés, voire adaptés dans les adaptations) et le rapport que les lecteurs peuvent avoir avec l'œuvre

⁸⁶ Sylvio Richard, *Répertoires – Français 5^e secondaire*, Montréal, Éditions HRW, 2001, p. 44.

lorsqu'ils la lisent pour la première fois en ayant d'abord eu ce contact culturel populaire particulier avec l'œuvre.

Par ailleurs, l'aspect réaliste de l'œuvre semble la démarquer des œuvres du terroir traditionnelles, qui se fondent dans un moule de promotion de la nature et du travail de la terre :

Le roman *Un homme et son péché*, paru en 1933, a pour cadre les Laurentides. Mais il s'agit bien davantage du portrait d'un avare que d'un roman de la terre; et encore bien plus de la description réaliste, avec des tendances naturalistes, d'un avaricieux habité par une perversion : l'or est la véritable épouse de Séraphin, qui lui prodigue tous les réconforts. Sous le couvert de l'avarice, le héros se laisse en fait posséder par des pulsions de luxure. On est loin du terroir.⁸⁷

En d'autres mots, malgré le cadre du « terroir » qui donne son genre au roman, c'est plutôt le système de valeurs des personnages et la peinture de ceux-ci, puis la reprise de ces aspects dans les différentes adaptations de l'œuvre qui feront en sorte que le roman de Grignon deviendra populaire et célèbre, intégrera l'institution littéraire québécoise et se fauilera une place dans l'institution scolaire, comme faisant partie du patrimoine littéraire national à transmettre aux générations suivantes.

2.4.4 Menaud, maître-draveur

Comme nous l'avons souligné précédemment, le choix d'œuvres littéraires « nationales » est peu défini actuellement dans le système scolaire québécois, si ce n'est de la présence d'un cours de littérature québécoise obligatoire au niveau collégial⁸⁸ et de l'enseignement d'un certain nombre prescrit d'œuvres québécoises au deuxième cycle du

⁸⁷ Michel Laurin, *Anthologie de la littérature québécoise*, p. 51.

⁸⁸ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Formation générale – Commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Québec, 2009.

secondaire⁸⁹. Néanmoins, on retrouve quelques références au roman de Savard dans des manuels scolaires contemporains, surtout dans des anthologies de littérature destinées aux cours de français et de littérature au niveau collégial. Le discours qui émane de ces écrits à visée pédagogique est assurément empreint des éloges prononcés au fil des ans à l'égard de *Menaud*. Il demeure pertinent d'observer les caractéristiques du discours adressé aux jeunes lecteurs afin de mieux comprendre quelles sont les portes d'entrée employées à l'heure actuelle pour présenter le roman aux élèves, et quelles peuvent être les difficultés de ceux-ci à comprendre et à apprécier l'œuvre.

On peut remarquer que l'approche actuelle de *Menaud* dans le discours scolaire est positive et s'appuie sur son caractère imposant dans l'institution littéraire du Québec. On indique, par exemple, que ce « roman-poème [est] considéré comme l'un des textes majeurs de la littérature du terroir⁹⁰ ». Par ailleurs, bien que l'appartenance du roman au courant régionaliste soit très souvent relevée (nous en discuterons dans les prochaines pages), on présente *Menaud* comme dépassant les limites du courant, pour le définir ainsi comme une œuvre tout à fait unique : « Félix-Antoine Savard permet à son récit de déborder largement des cadres du roman de la terre, au point de pouvoir revendiquer le titre de premier véritable roman de l'inquiétude et de la tourmente nationale.⁹¹ » Notons que, sans nécessairement adopter l'épithète « classique », les introductions de *Menaud* élaborées dans le discours scolaire actuel présentent généralement le roman comme un incontournable de la littérature québécoise. Cependant, cette présentation se fait sans expliquer aux lecteurs (soit les élèves, et, de façon indirecte, les enseignants) en quoi l'œuvre est classique : on la décrit comme telle, pour ensuite aborder ses thèmes et sa forme. Cela pourrait être considéré comme étonnant, compte tenu de l'histoire de la réception de *Menaud* : alors que le roman a été acclamé par de nombreux lecteurs critiques et universitaires depuis sa parution, et ce, pour diverses raisons notamment thématiques et stylistiques, on n'indique pas vraiment, dans le

⁸⁹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle – Domaine des langues, Français, langue d'enseignement*, Québec, 2009.

⁹⁰ Christian Braën, et coll., « La visite de Monseigneur – Rodolphe Girard », p. 53.

⁹¹ Michel Laurin, *Anthologie de la littérature québécoise*, p. 52.

discours scolaire, pourquoi l'œuvre est considérée comme classique. Comme l'indique Viala, « dans la pratique, sont traités en classiques des auteurs et des œuvres qui sont objets consensuels (ce qui est logique, dans la logique institutionnelle)⁹² ». Or, on présente généralement l'œuvre dans les manuels en indiquant qu'elle est « incontournable » dans l'histoire littéraire québécoise, puis on présente ses caractéristiques littéraires, mais sans expliquer *pourquoi* celles-ci ont résonné depuis 1937 jusqu'à aujourd'hui, dans la classe de français. On n'explique pas pourquoi on considère l'œuvre comme classique (comparativement à d'autres œuvres, par exemple), mais on présente les caractéristiques qui feraient d'elle un classique. On remarque ainsi une nette opposition entre le traitement de *Menaud* dans le discours scolaire et celui de *Marie Calumet* et *Un homme et son péché*, deux romans dont le statut d'« œuvres littéraires québécoises classiques » est presque systématiquement expliqué, notamment par l'histoire de leur réception esthétique. On remarque donc que l'accès au roman de Savard n'est pas le même que dans les deux autres romans étudiés; le statut d'« œuvre classique » n'est pas aussi explicitement expliqué aux jeunes lecteurs dans ce cas, ce qui peut pourtant être une voie d'accessibilité et d'acceptation pour les jeunes, comme nous l'indique la didacticienne Geneviève Mathis⁹³.

Dans la présentation du roman dans les manuels de français et de littérature, on s'arrête parfois à définir le régionalisme en soulignant des traits spécifiques au courant présents dans *Menaud* : « La fidélité à la tradition, aux ancêtres, à la langue et la présence des canadianismes relèvent du régionalisme.⁹⁴ » La définition du courant et sa présentation aux jeunes lecteurs passent donc par la reconnaissance de thèmes et d'un vocabulaire particuliers. Cependant, la quantité de remarques sur le courant régionaliste n'est pas la même que ce soit dans les manuels destinés au cours de français au secondaire et ceux pour le collégial. Ainsi, si on retrouve quelques remarques spécifiques à certains romans régionalistes étudiés au niveau secondaire, les présentations du courant sont peu nombreuses. Lorsqu'on en retrouve une, elle est généralement succincte :

⁹² Alain Viala, « Qu'est-ce qu'un classique? », *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 37, n° 1, 1992, p. 9.

⁹³ Voir la section 1.2.2 « L'écart d'horizon d'attente et le refus des œuvres », dans le chapitre I.

⁹⁴ Luc Bouvier et Max Roy, *La littérature québécoise du XX^e siècle*, Montréal, Guérin, 1996, p. 56.

Comme vous l'avez vu [après la lecture d'extraits de différents romans], le roman rustique a pour cadre la campagne et les petits villages. Il s'attache à dépeindre l'existence des gens qui vivent à l'écart des villes, dans des régions qui forment un petit monde plutôt isolé où les mœurs, les usages et les coutumes ont un visage bien particulier.⁹⁵

Du côté des manuels de littérature destinés au cours de français au collégial, les présentations du courant régionaliste sont plus développées. Tableaux de références historiques et de thèmes⁹⁶, repères historiques et culturels⁹⁷ et classification historique et sociale d'œuvres littéraires⁹⁸ sont différents moyens de présenter les courants littéraires, dont celui du régionalisme, en lien avec leurs contextes sociohistoriques et des exemples d'œuvres contenant leurs caractéristiques. Les références au courant sont plus définies et nombreuses, ce qui peut permettre aux jeunes lecteurs de disposer de plus de clés de lecture, comme les valeurs présentées dans le texte, pour aborder les œuvres : « Pour [Camille] Roy et ses nombreux disciples, la survie de la culture passe par la célébration du régionalisme, et par l'apologie des valeurs qui s'y rattachent : la foi catholique, l'attachement à la langue française et à l'agriculture.⁹⁹ » Ceci ne retrouve pas nécessairement dans les manuels scolaires du secondaire. Ainsi, l'approche des romans régionalistes au secondaire ne profite pas du discours scolaire défini dans des ouvrages didactiques : les connaissances sociolittéraires liées au courant du terroir doivent donc provenir des enseignants eux-mêmes – de leurs connaissances personnelles et des ressources littéraires et didactiques auxquelles ils ont accès – pour présenter l'œuvre (plus ou moins en profondeur) à leurs élèves.

⁹⁵ Jacqueline Fortin et coll., *En toutes lettres – Français 5^e secondaire*, Montréal, Graficor, 2001, p. 96.

⁹⁶ Normand Saint-Gelais, *Pratique de la littérature*, Québec, Éditions Le Griffon d'argile, coll. « Griffon/La Lignée », 2001, 252 p.

⁹⁷ Heinz Weinmann, Roger Chamberland et coll., *La littérature québécoise, des origines à nos jours*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1996, 349 p.

⁹⁸ Vital Gadbois, Michel Paquin et Roger Reny, *Littérature française et québécoise : Romantisme – Réalisme et naturalisme – Symbolisme – Fantastique*, Montréal, Éditions La Lignée, 1995, 298 p.

⁹⁹ Heinz Weinmann, Roger Chamberland et coll., *La littérature québécoise, des origines à nos jours*, p. 80-81.

Notons finalement que l'aspect poétique de *Menaud, maître-draveur* est généralement abordé dans les présentations du roman dans le discours scolaire. Par exemple, des figures de style ou des effets stylistiques sont relevés dans des extraits de l'œuvre ou dans sa présentation initiale. Il faut cependant remarquer que, si le discours scolaire aborde cet aspect, ce n'est pas nécessairement pour qu'il soit apprécié par les jeunes lecteurs; on l'aborde principalement pour illustrer le caractère dit classique de l'œuvre. Comme le relève Max Roy : « Dans le contexte scolaire, où il doit répondre à des exigences pratiques, le manuel de littérature a une valeur exemplaire : il transmet des valeurs et un corpus canoniques.¹⁰⁰ » La notion d'appréciation de l'œuvre littéraire est bel et bien évacuée d'une telle interprétation de la mission du manuel scolaire : l'œuvre présentée n'est pas destinée à être appréciée par les jeunes lecteurs, mais plutôt à être intégrée dans un réseau de connaissances littéraires. Or, les difficultés de compréhension et d'appréciation des effets stylistiques d'une œuvre pourront éventuellement miner la compréhension générale d'un roman – de ses valeurs et de ses thèmes – par des lecteurs de niveau secondaire (et collégial, par la suite).

2.5 Conclusion

Le discours critique, littéraire et scolaire sur les romans du terroir a une influence déterminante sur la façon dont ce corpus sera présenté et enseigné aux élèves. Sa réception contemporaine en général dans la société peut également nous indiquer quelles peuvent être les écarts d'horizon d'attente entre les œuvres et les lecteurs qui peuvent poser certains problèmes à des apprentis-lecteurs, ici les élèves de 5^e secondaire. En reconnaissant les caractéristiques littéraires et historiques propres aux œuvres, on peut en faciliter l'approche par les élèves, si notre but est de leur faire découvrir celles-ci en tant que patrimoine littéraire.

¹⁰⁰ Max Roy, « Manuels », Paul Aron, Denis Saint-Jacques, Alain Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses universitaires de France, 2002, p. 349.

Dans le prochain chapitre, nous verrons quelles sont les caractéristiques des élèves de 5^e secondaire en tant que lecteurs. C'est en mettant en parallèle les résultats de l'analyse qui précède et les caractéristiques des apprentis-lecteurs que nous serons mieux disposée pour définir les risques possibles de refus de lecture et pour proposer une méthode d'approche des romans qui pourra favoriser la réception esthétique chez les jeunes.

CHAPITRE III

LE JEUNE LECTEUR DEVANT LES ŒUVRES LITTÉRAIRES : PROFIL DE LECTEUR ET PROPOSITIONS DIDACTIQUES

3.1 Introduction

Dans ce chapitre, nous effectuerons l'établissement d'un portrait des caractéristiques sociales et cognitives des adolescents québécois d'aujourd'hui, ce qui nous permettra de répondre en partie à notre problématique, soit de vérifier quelles sont les difficultés possibles de lecture des jeunes lecteurs de 5^e secondaire devant un roman du terroir. Grâce à l'analyse effectuée dans ce chapitre et aux données recueillies dans le chapitre précédent, nous serons en mesure d'avancer des hypothèses sur les aspects idéologiques, textuels et langagiers qui seraient susceptibles de nuire à la réception esthétique des romans du terroir par ces jeunes lecteurs dans un contexte de lecture scolaire obligatoire. Nous terminerons notre chapitre en effectuant une synthèse des éléments de notre analyse et en proposant une séquence didactique pouvant être utilisée en salle de classe et dont le but est de favoriser la réception esthétique de ces romans par les élèves.

3.2 Enquête auprès des enseignants

3.2.1 Présentation de l'enquête

Pour recueillir des informations sur les habiletés de lecture et les intérêts littéraires des jeunes lecteurs, nous avons choisi d'effectuer des entrevues auprès d'enseignants de 5^e secondaire ayant enseigné dans un passé récent un roman du terroir. La raison pour laquelle nous avons choisi d'utiliser ce moyen de recherche, en plus de faire un état de la question en faisant le bilan de recherches québécoises portant sur les habitudes de lecture des jeunes Québécois, est que nous souhaitions obtenir un portrait le plus récent possible des adolescents contemporains. Pour trouver des répondants pour cette entrevue, nous avons

lancé une invitation à participer à notre recherche sur le réseau de l'Association québécoise des professeurs de français. Nous avons également pu contacter directement des enseignants de la Commission scolaire des Patriotes, dont le territoire couvre une partie de la Rive-Sud de Montréal. Il ne nous a pas été possible de faire des entrevues auprès d'adolescents de façon directe pour des raisons logistiques : aucun enseignant ne faisait lire de roman du terroir au moment où nous faisons notre recherche; toutes les expériences d'enseignement avaient été faites durant l'année scolaire précédente ou celle d'avant – en 2010 ou en 2011 –, ou d'autres étaient prévues, mais pour l'année scolaire suivante. Malgré tout, les informations des enseignants interviewés nous donneront un témoignage direct des observations que des spécialistes de l'enseignement du français ont pu faire sur les compétences en lecture et en lecture littéraire de leurs élèves. Nous pourrions donc utiliser ces informations recueillies pour alimenter notre réflexion sur la réception esthétique des romans du terroir par les jeunes lecteurs.

3.2.2 Sources d'informations et limites de la méthodologie

Pour alimenter ce volet de notre étude, nous voulions effectuer une recherche qualitative auprès d'enseignants de 5^e secondaire ayant enseigné une œuvre du terroir dans un passé récent. Malgré tous nos efforts pour trouver des enseignants répondant à ce profil, trois professeurs seulement ont manifesté leur intérêt à participer à notre enquête¹⁰¹. Nous devons donc faire preuve de prudence avec les informations que nous avons recueillies lors de nos entretiens : bien que les renseignements fournis par ces professeurs soient très pertinents par

¹⁰¹ Deux hypothèses peuvent être émises sur les raisons pour lesquelles nous avons obtenu un si faible taux de réponse à notre demande de participation : tout d'abord, comme il a été mentionné précédemment, notre recherche de maîtrise ne s'est étirée que brièvement dans le temps, ce qui ne nous a pas laissé l'opportunité, par exemple, de collaborer avec des enseignants qui étaient au courant de notre projet de recherche et qui auraient pu ajouter une œuvre du terroir à leur liste de lectures pour l'année scolaire suivante. En effet, les enseignants de français du secondaire, pour diverses raisons, choisissent souvent les œuvres littéraires qui seront lues et étudiées par leurs élèves près d'un an à l'avance. Dans un deuxième temps, il ne faut pas oublier que, bien que les enseignants de français du deuxième cycle secondaire aient la possibilité d'aborder la littérature du terroir dans leur classe, ils n'en ont pas l'obligation selon le Programme de formation de l'école québécoise, qui ne demande que de façon générale la lecture d'œuvres québécoises issues du passé et de la période contemporaine. Ainsi, le choix de faire lire une œuvre littéraire du terroir ne dépend que de la volonté de l'enseignant... ou de la présence de l'œuvre dans le magasin scolaire d'une école secondaire.

rapport à notre problématique, nous ne pouvons nous contenter des résultats de notre recherche qualitative pour brosser un portrait du jeune lectorat qui nous intéresse. Nous allons utiliser les résultats de notre recherche qualitative en parallèle avec d'autres études qualitatives portant également sur les habitudes de lecture des jeunes Québécois. Il faudra donc garder en tête que notre recherche ne dressera pas un portrait de lecteur de tous les élèves québécois de 5^e secondaire, mais qu'elle pourra nous fournir des indices judicieux. Dans le chapitre précédent, nous avons étudié la réception esthétique des œuvres de notre corpus à partir de la critique littéraire et dans le discours didactique et scolaire. Ces informations, mises en parallèle avec le discours des enseignants qui travaillent directement auprès des jeunes lecteurs, nous permettront d'élaborer des éléments de réponse quant à notre problématique.

La raison pour laquelle nous avons choisi d'étudier les trois œuvres de notre corpus, soit *Marie Calumet*, *Un homme et son péché* et *Menaud, maître-draveur*, est bien simple : nous savons que ces œuvres ont déjà été enseignées au cours des années scolaires 2010-2011 dans des classes de 5^e secondaire grâce à des témoignages d'enseignants que nous avons contactés lors de la recherche de participants pour notre enquête. Nous savons ainsi que ces œuvres du terroir peuvent être abordées en salle de classe de niveau secondaire dans le contexte actuel, et c'est tout d'abord pour cette raison que nous les avons retenues. Certes, ce ne sont pas tous les enseignants que nous avons interviewés qui ont fait lire ces trois œuvres; nous n'avons pas d'informations directes sur l'enseignement d'*Un homme et son péché* et de *Menaud, maître-draveur*. Les œuvres littéraires qui ont été enseignées par les enseignants qui ont participé à notre enquête sont *Marie Calumet*, de Rodolphe Girard, *Maria Chapdelaine*, de Louis Hémon, et *Le survenant*, de Germaine Guèvremont. Ainsi, les réponses obtenues au cours de notre recherche qualitative ne nous informeront que partiellement sur l'enseignement même des œuvres de notre corpus : les données recueillies seront néanmoins valables en ce qui concerne les compétences de lecture des jeunes lecteurs et la réception esthétique du courant littéraire du terroir. Cependant, nous serons en mesure d'identifier des difficultés possibles de lecture des romans du terroir en mettant ces informations en parallèle

avec notre analyse du discours critique et du discours scolaire sur la réception esthétique de ces œuvres.

3.2.3 Protocole d'entrevue

Dans le but de recueillir des informations sur le lectorat que constituent les jeunes élèves de 5^e secondaire, nous avons choisi d'utiliser un questionnaire d'enquête comprenant surtout des questions ouvertes – les questions fermées ne nous servant qu'à établir un portrait identitaire des enseignants interviewés. L'entrevue, qui dure environ trente minutes, était réalisée en direct avec l'enseignant et l'intervieweuse, ici l'auteure de ce mémoire. Il n'y avait qu'une seule séance d'entrevue par enseignant.

L'entrevue était divisée en deux blocs principaux de questions¹⁰², soit l'expérience d'enseignement de la littérature du terroir du professeur, et la réaction des élèves face à la lecture observée par celui-ci. Ces questions ont été établies selon nos hypothèses de recherche, afin que celles-ci puissent répondre à celles-là, et ont été orientées par nos lectures théoriques, notamment en ce qui concerne les notions de médiation enseignante, proposée par Mathis, et de lecteur comme joueur, proposée par Michel Picard¹⁰³. Notons que bien que nos questions étaient préparées avant les entretiens, il est parfois arrivé à l'enquêtrice de poser des questions supplémentaires en fonction des informations fournies par les enseignants au cours de l'entrevue.

À la suite des entrevues, nous avons effectué les comptes rendus intégraux de nos entretiens. Une fois cette étape accomplie, nous avons été en mesure de croiser les réponses de nos différents répondants à nos diverses questions, afin de voir comment les enseignants de français de 5^e secondaire perçoivent l'enseignement de la littérature du terroir dans leur

¹⁰² Le questionnaire utilisé lors de l'enquête se trouve à l'annexe A.

¹⁰³ Voir le chapitre I.

classe et perçoivent la réception esthétique de leurs élèves relativement à cette littérature. Certes, notre échantillon de répondants ne peut pas nous permettre d'affirmer que cette enquête qualitative brosse un portrait réaliste de la population québécoise, mais il peut assurément nourrir notre réflexion sur la question, en abreuvant de sources praticiennes nos réflexions théoriques.

Notre problématique initiale vise à savoir quelle est la réception esthétique de la littérature du terroir par élèves québécois de 5^e secondaire. Nous tenterons d'y répondre en conjuguant les propos de professeurs ayant réellement enseigné cette littérature dans un passé proche, des études concernant les pratiques de lecture des jeunes lecteurs québécois réalisées dans les dernières années et nos réflexions alimentées par les aspects théoriques abordés au premier chapitre de ce mémoire.

3.3 Résultats de l'enquête auprès des trois enseignants et réflexion en lien avec les éléments théoriques

3.3.1 Le rapport des enseignants de français de 5^e secondaire à la littérature et à la littérature du terroir

Lorsque vient le temps d'aborder une œuvre littéraire dans une classe de niveau secondaire, différents facteurs interviennent dans le choix des œuvres qui seront lues par les élèves. Tout d'abord, le corps enseignant doit se plier aux prescriptions du *Programme de formation de l'école québécoise*. Ainsi, les professeurs du deuxième cycle secondaire ont l'obligation d'aborder la littérature québécoise, qu'elle soit issue du passé ou d'une période contemporaine¹⁰⁴. Ce critère laisse cependant beaucoup de latitude : la formulation du critère

¹⁰⁴ Le *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle*, contient un ensemble de prescriptions concernant les « Lectures de textes littéraires obligatoires » pour chacune des années du cycle. Ainsi, on apprend que, chaque année, les élèves doivent lire au moins cinq œuvres narratives abordant au moins trois univers différents (récits policiers, sociologiques, etc.) et écrits par au moins trois auteurs différents. Il est également prescrit que, au cours des trois années du cycle, les élèves devront lire au moins huit œuvres littéraires québécoises et sept œuvres provenant de la francophonie et du patrimoine mondial, et que ces œuvres peuvent soit être issues du passé, soit être

ministériel laisse ainsi entendre que ce sont des œuvres littéraires québécoises publiées à n'importe quel moment de l'histoire qui peuvent être étudiées en classe.

Un autre facteur qui influence le choix des œuvres est le contexte scolaire. Ainsi, les professeurs ont parfois des contraintes budgétaires, par exemple, qui font en sorte qu'ils doivent choisir parmi une sélection d'œuvres littéraires déjà disponibles dans le magasin scolaire de leur établissement. Sinon, il est parfois possible que la décision d'acheter une nouvelle série de romans soit déterminée par une équipe d'enseignants, où ceux-ci doivent fixer d'un commun accord les objectifs littéraires de chacun et où tous doivent faire des compromis en ce qui concerne leurs intérêts littéraires personnels.

Un dernier facteur qui peut influencer le choix des œuvres littéraires dans la salle de classe est l'intérêt personnel des enseignants de français. Bien évidemment, comme les enseignants ont une certaine liberté dans le choix de leurs œuvres, il est intéressant de s'arrêter à la possibilité qu'un enseignant choisisse une œuvre plutôt qu'une autre par intérêt personnel. Notons cependant que, dans le cadre d'un projet de recherche québécois récent¹⁰⁵, des enseignants du niveau collégial ont déjà été interrogés sur les facteurs influant sur leurs choix d'œuvres littéraires. La conclusion de cette enquête a révélé qu'une majorité d'enseignants choisissaient les œuvres plus pour leurs contenus littéraires et leur potentiel didactique que pour un intérêt personnel. Il est difficile cependant de transposer ces résultats à l'école secondaire, où les objectifs des cours de français et de la lecture des œuvres littéraires sont différents qu'au cégep. Notons qu'au cours de nos entretiens, il est apparu que les enseignants choisissent parfois des œuvres selon leurs goûts personnels. Par exemple, une enseignante, qui voulait aborder la littérature du terroir avec ses groupes d'élèves, a choisi

des œuvres contemporaines. (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle — Domaine des langues, Français, langue d'enseignement*, Québec, 2009).

¹⁰⁵ Cette enquête s'est déroulée dans le cadre des activités du projet de recherche « La place des œuvres complètes dans l'enseignement du français au niveau collégial au Québec », dirigé par Marcel Goulet, Lise Maisonneuve, Olivier Dezutter et Julie Babin, entre 2009 et 2012.

spécifiquement *Maria Chapdelaine* parce qu'elle avait lu ce roman plusieurs années auparavant et souhaitait le redécouvrir avec ses élèves. Un autre enseignant, lui, a affirmé qu'il choisit en général les œuvres qu'il fera lire en fonction de ses intérêts personnels :

Il y a une question d'intérêt, là. L'intérêt pour une œuvre. Si je n'avais pas d'intérêt, la présentation va être... Il y a un intérêt personnel. Deux, moi, je suis sensible à de multiples niveaux, à la richesse de l'écriture... De bien belles images, de bien belles histoires. Mais, s'il n'y a pas cette richesse-là... Ce n'est pas nécessairement un volet historique, mais pour moi, c'est important, sinon je passe à côté d'un de mes buts qui est dans le fond au niveau culturel et finalement l'histoire, bien, il faut qu'il y ait un intérêt personnel, c'est sûr.¹⁰⁶

Certes, bien que cet enseignant ait toujours à l'esprit ses objectifs didactiques, le facteur de l'intérêt personnel est assurément présent quand vient le temps de choisir les œuvres à aborder en classe.

Finalement, on se rend bien compte que différents facteurs interviennent quand les enseignants choisissent les romans à faire lire à leurs élèves. On peut se demander si une des raisons pour lesquelles le roman du terroir est peu abordé en classe est que ce genre littéraire est peu apprécié par les enseignants de français au secondaire, et que l'intérêt personnel des enseignants joue souvent dans le choix final des œuvres à faire lire, et que d'autres genres littéraires ou certaines œuvres clés sont nettement privilégiés, malgré l'intérêt didactique de ces œuvres – ce dont nous discuterons plus loin.

3.3.2 Le rapport des enseignants de français de 5^e secondaire à la didactique de la lecture littéraire

Si les enseignants ont parfois différents intérêts personnels ou contraintes matérielles pour choisir les œuvres littéraires qu'ils feront lire à leurs élèves, l'aspect de la didactique de la lecture littéraire est un élément essentiel qui entre dans l'équation. Effectivement, si les enseignants font lire des œuvres à leurs élèves, c'est toujours dans des buts pédagogiques

¹⁰⁶ Entrevue n° 3, 19 janvier 2012.

avoués, déterminés, voire prescrits. Il importe donc de s'arrêter à cette relation entre l'enseignant et la didactique de la lecture littéraire dans un cours de français de 5^e secondaire pour mieux comprendre la réception esthétique des œuvres lues par les élèves, en l'occurrence ici les romans du terroir, qui nous intéressent tout particulièrement.

Les objectifs didactiques qu'un professeur de français de 5^e secondaire souhaite atteindre avec la lecture d'une œuvre littéraire peuvent être variés : ils peuvent concerner l'élargissement des connaissances d'un genre littéraire particulier, comme le roman policier, l'élargissement des connaissances sur la littérature universelle, l'étude d'un thème ou d'un système de valeurs particulier, dans le cadre d'un projet de français ou d'un projet multi- ou interdisciplinaire. Ils peuvent finalement concerner l'étude d'effets de style ou d'un vocabulaire particulier, voire tout simplement viser à stimuler le goût de la lecture chez les jeunes. Comme l'ont remarqué les chercheurs Carl Morissette et Olivier Dezutter au cours d'une enquête sur le choix des œuvres littéraires complètes sélectionnées par les enseignants de français au secondaire, les critères de sélection des œuvres littéraires en salle de classe peuvent varier énormément d'un enseignant à l'autre selon sa conception de la littérature et ses objectifs pédagogiques :

Il se pourrait aussi que, derrière des choix de corpus radicalement différents, se cachent des visions divergentes des finalités de la lecture d'œuvres complètes. Pour certains enseignants, il s'agit d'abord et avant tout de stimuler ou d'entretenir le goût pour la lecture, ce qui suppose de retenir en priorité des œuvres considérées comme faciles d'accès et proches des univers des adolescents, alors que, pour d'autres, il est important de mettre les élèves en contact vers lesquelles ils n'iraient pas spontanément et qui leur permettront de développer des compétences fines de lecture.¹⁰⁷

Bref, le choix d'une œuvre littéraire peut être déterminé selon différentes visions de la lecture littéraire pour les jeunes lecteurs : les enseignants peuvent être motivés à faire lire des

¹⁰⁷ Carl Morissette et Olivier Dezutter, « Portrait des œuvres littéraires complètes utilisées dans les classes de français au secondaire », Anne-Marie Boucher, Arlette Pilote (dir.), *La culture en classe de français – Guide du passeur culturel*, Québec, Publications Québec français, 2006, p. 32-33.

œuvres qui demanderont à leurs élèves une lecture plutôt éthicopratique – mode de lecture avec lequel ils seraient déjà plutôt familiers – afin de les encourager à lire et les inciter à lire davantage. Ils peuvent, à l’opposé, choisir des œuvres qui demanderont à leurs élèves d’employer un mode de lecture plus savant, afin de développer leurs habiletés en lecture littéraire et leur bagage de connaissances sur la littérature et sur le monde. Notons cependant que, bien que nous puissions orienter les objectifs pédagogiques des enseignants de français de 5^e secondaire selon deux grands pôles, il ne faut pas systématiquement penser le choix des œuvres selon un modèle où les œuvres sont « faciles » ou « difficiles » à lire pour les élèves; il faut seulement considérer que les conceptions de la lecture littéraire des enseignants entraîneront des choix d’œuvres littéraires qui ne seront peut-être pas reçus de la même façon par les élèves, mais ne seront pas non plus abordés de la même façon par les enseignants qui les présenteront à leurs classes.

Selon le *Programme de formation de l’école québécoise*, il faut faire lire des œuvres littéraires aux élèves pour leur faire acquérir des connaissances générales culturelles¹⁰⁸. On utilise d’ailleurs l’expression « passeur culturel¹⁰⁹ » pour parler de l’enseignant qui tente de transmettre un héritage culturel à ses élèves. S’il n’existe pas de prescription sur ce que devrait constituer un fonds littéraire commun pour l’ensemble de la population ou des jeunes quittant l’école, nombre d’auteurs, critiques, littéraires et praticiens ont leur propre idée sur la

¹⁰⁸ « Passeur culturel, il lui faut être stimulant et crédible pour convaincre les élèves de l’intérêt de se constituer des repères culturels et de s’y référer pour structurer leur identité, devenir de plus en plus aptes à comprendre le monde dans lequel ils vivent et ont à intervenir. » (Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l’école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle*, p. 16.)

¹⁰⁹ « L’enseignant accompagne les élèves dans leur découverte d’œuvres diversifiées du Québec et d’ailleurs. Il les sensibilise à l’actualité littéraire et les soutient dans la consultation de sources sur la littérature (journaux, périodiques, sites Web, ouvrages spécialisés, etc.) afin qu’ils puissent les mettre à profit pour choisir des œuvres ou concevoir des appréciations. Au cours de leurs lectures, il les amène à reconnaître des repères culturels de différents ordres (historique, religieux, scientifique, etc.) et à en voir l’impact possible sur la compréhension qu’ils ont des œuvres, sur l’interprétation qu’ils en font de même que sur la façon dont ils y réagissent ou les apprécient. Il leur apprend à faire appel à leur propre bagage culturel, à se constituer de nouveaux repères d’ordre littéraire et à en conserver la trace. » (Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l’école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle — Domaine des langues, Français, langue d’enseignement*, p. 160.)

question¹¹⁰, mettant en évidence que l'établissement du fonds littéraire commun n'est pas un exercice donnant des réponses consensuelles. L'Association québécoise des professeurs de français, réfléchissant aussi à la question, a demandé à divers auteurs, critiques et spécialistes des sciences de l'éducation de faire cette liste, mais en posant spécifiquement cette question : « Quelles œuvres narratives québécoises nos élèves devraient-ils avoir lues avant d'entrer au cégep?¹¹¹ » Si *Maria Chapdelaine*, de Louis Hémon, et *Le Survenant*, de Germaine Guèvremont, font partie des titres les plus cités, on y retrouve également *Un homme et son péché*, Menaud, maître-draveur et même *Marie Calumet*, montrant ainsi l'intérêt actuel de la littérature du terroir comme héritage culturel à transmettre à la jeune génération.

Mis à part le désir d'un enseignant de livrer un fonds culturel à ses élèves, le cours de français de 5^e secondaire contient également des objectifs de développement de la compréhension de la lecture. Bref, on ne veut pas seulement faire lire pour apprendre, mais on veut également lire pour apprendre à lire. Notons ici qu'il faut faire une distinction avec les objectifs du cours de littérature collégial au Québec, où l'on retrouve des objectifs d'apprentissage à l'analyse littéraire¹¹². Dans le cours secondaire, les objectifs ne sont pas tant de dissenter sur une œuvre littéraire, que d'arriver à la comprendre et de l'apprécier, c'est-à-dire d'exprimer sa compréhension d'une œuvre ainsi que les pensées, émotions et réflexions que celle-ci suscite.

¹¹⁰ Pensons, par exemple, aux ouvrages de Daniel Chartier (*Guide de la culture au Québec*, Montréal, Éditions Nota Bene, 2004, 402p.) , et de Gilles Marcotte (*Petite anthologie péremptoire de la littérature québécoise*, Montréal, Éditions Fides, 2006, 48p.) où les deux spécialistes de la littérature québécoise ont créé leur propre liste d'œuvres littéraires québécoises qui, selon eux, méritent d'être lues par tous.

¹¹¹ Arlette Pilote, « Les incontournables en littérature québécoise », Anne-Marie Boucher, Arlette Pilote (dir.), *La culture en classe de français – Guide du passeur culturel*, Québec, Publications Québec français, 2006, p. 6.

¹¹² Les énoncés de compétences des trois cours de français obligatoires communs dans le parcours de formation générale s'énoncent comme suit : « Analyser des textes littéraires », « Expliquer les représentations du monde contenues dans des textes littéraires d'époques et de genres variés » et « Apprécier des textes de la littérature québécoise d'époques et de genres variés ». (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Formation générale – Commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Québec, 2009, 70p.)

Affirmer que l'on va apprendre à un individu à « comprendre » un texte littéraire peut sembler coller d'un peu trop près à la théorie d'Iser selon laquelle il importe de se mettre dans la position du lecteur fictif pour saisir le sens d'une œuvre, déjà inscrit en elle. Cette théorie de la lecture, prise au pied de la lettre, ayant déjà été remise en question, il peut sembler illogique qu'un des objectifs principaux du cours de français de 5^e secondaire soit de vouloir faire adopter cette vision de la lecture littéraire aux élèves. Il faut plutôt voir la notion de compréhension de texte selon un amalgame de stratégies de lecture et conjuguer cette notion avec celle d'appréciation esthétique, qui inclut différentes formes de plaisir de la lecture.

Avant de nous engager plus longuement dans la notion d'appréciation des œuvres, il nous paraît pertinent de nous arrêter sur l'aspect éducatif de la lecture scolaire, sur le plan de l'acquisition de connaissances sur le monde. Nous avons déjà mentionné brièvement l'intérêt des enseignants à développer la culture générale littéraire de leurs élèves. Cela s'inscrit dans le mandat de l'école secondaire québécoise. Il est ainsi normal que des romans du terroir soient choisis dans un cours de français afin de faire connaître aux élèves ce genre littéraire, ou, à tout le moins, cette tranche de l'histoire littéraire québécoise. Un enseignant nous a d'ailleurs fait part de cette considération dans son enseignement :

Il y a deux façons, deux motivations dans l'enseignement de la lecture chez les enseignants. Un, c'est partager le goût de la lecture. Deux, bien, c'est sensibiliser les jeunes à différents niveaux de culture. Ça peut être d'une autre façon aussi. D'ouvrir les horizons culturels des gens. L'ouverture sur la sensibilité littéraire. La sensibilité littéraire versus le goût de la lecture... Mais c'est en opposition avec faire lire pour faire lire, pour faire lire des choses que les jeunes aiment d'abord.¹¹³

Ce qui est intéressant dans ces propos, c'est que, bien que l'on indique clairement l'intérêt pour l'enseignant de faire lire des œuvres dans le but avoué de développer les connaissances culturelles de ses élèves, on le met aussi en parallèle avec la nécessité de tenir compte du « goût de la lecture » des jeunes lecteurs. Dans ce discours, on voit que les

¹¹³ Entrevue n° 3, 19 janvier 2012.

motivations didactiques prennent en compte la réception esthétique potentielle des œuvres par les élèves. C'est un facteur qui est pris en considération lorsque vient le temps de réfléchir au choix des œuvres.

Évidemment, en contexte scolaire, la lecture d'une œuvre littéraire n'est jamais complètement libre pour les élèves, même si, par exemple, un enseignant opte pour une méthode d'enseignement où toute la lecture se fait de façon individuelle et silencieuse. La lecture scolaire ayant comme finalité l'acquisition de connaissances ou le développement de compétences, des activités de médiation enseignante, d'intégration des connaissances ou d'évaluation accompagneront la lecture. L'enseignant a différents choix pour effectuer cet accompagnement de la lecture de ses élèves. Ainsi, il peut choisir de laisser ses élèves découvrir l'œuvre seuls. Il peut également choisir de faire une présentation magistrale, avant la lecture, des thèmes principaux qui seront abordés dans l'œuvre et replacer celle-ci dans son contexte historique, social et littéraire afin d'éviter un bouleversement trop grand des attentes littéraires des jeunes lecteurs qui pourrait entraîner un refus de l'œuvre. Finalement, l'enseignant peut décider d'accompagner ses élèves pendant la lecture, afin de les aider à rajuster le tir si jamais des problèmes de compréhension surgissent au fil de la lecture ou si jamais des chocs culturels ou littéraires trop grands venaient à miner l'appréciation, puis la compréhension du texte.

Il paraît pertinent ici de nous arrêter sur les modes de lecture employés et enseignés en classe. Souvent, en classe préscolaire ou primaire, l'éducateur ou l'enseignant privilégie la lecture à voix haute pour favoriser la compréhension de l'histoire par les jeunes élèves et développer leur intérêt envers le texte lu (et entendu)¹¹⁴. Or, à l'école secondaire, l'approche

¹¹⁴ La chercheuse et didacticienne de la lecture Jocelyne Giasson, entre autres, souligne la pertinence de la lecture des textes littéraires à voix haute. Elle indique que, « [p]ar exemple, les tout jeunes lecteurs ne peuvent aborder seuls la lecture de textes trop longs, car leur énergie cognitive est encore sollicitée par le décodage des mots : la lecture à voix haute par l'enseignant leur procure un accès irremplaçable aux textes littéraires. » (Jocelyne Giasson, *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin, 2000, p. 24.)

généralement employée par les enseignants se rapproche plutôt du mode de lecture adopté depuis la Renaissance, soit la lecture silencieuse, où le lecteur est seul dans sa découverte et son interprétation du texte. Beaucoup d'enseignants choisissent de faire lire une œuvre littéraire au complet, en n'effectuant des interventions didactiques qu'avant et après la lecture (avec des mises en situation et des situations d'évaluation, par exemple). Dans le cas des trois enseignants interviewés, lors de la lecture du roman du terroir, la majorité de leurs activités pédagogiques étaient prévues au début de la lecture. Leurs interventions pendant la lecture, pour effectuer des médiations sur différents aspects de l'œuvre, ont souvent été entreprises à la demande des élèves, qui avaient besoin d'éclaircissements. Les interventions pédagogiques au cours de la lecture étaient donc réalisées dans le but d'aider les élèves à mieux comprendre l'œuvre et à en faciliter la réception, mais ces interventions n'étaient pas nécessairement planifiées avant la séquence didactique.

Comme il a été mentionné dans le premier chapitre, des didacticiens ont insisté sur la pratique de la lecture silencieuse et individuelle des élèves laissés à eux-mêmes pour identifier des causes de réceptions esthétiques très négatives ou de refus d'œuvres littéraires par de jeunes lecteurs. Par exemple, Geneviève Mathis a souligné à quel point l'horizon esthétique des élèves a besoin de soutien pendant la lecture pour que des problèmes de compréhension ne leur fassent pas perdre toute motivation : « C'est seulement quand l'œuvre aura cessé de planer dans une époque indistincte, irréelle, que la lecture pourra redevenir le lieu d'un réinvestissement personnel¹¹⁵ ». Il est possible d'appuyer cette réflexion d'un exemple précis d'un refus de lecture vécu par une des enseignantes interviewées. Celle-ci, voulant faire lire *Maria Chapdelaine* à ses élèves, avait préparé une activité de découverte du langage à réaliser avant la lecture : elle leur avait demandé de chercher dans le dictionnaire les mots qu'ils ne connaissaient pas pendant leur lecture, leur avait fait passer un examen de compréhension après la lecture du roman et leur avait fait visionner le film adapté du roman après l'examen, en guise de « récompense » pour leur travail. Cette enseignante soutient que les objectifs de lecture déterminés pour ses élèves n'étaient pas assez définis lorsqu'elle a enseigné ce roman, que l'activité de visionnage du film n'était peut-être pas stratégiquement

¹¹⁵ Geneviève Mathis, « Théories de la réception et médiation enseignants », p. 129.

bien placée à la fin de sa séquence didactique, après la lecture de l'œuvre par ses élèves, et elle suggère que c'est possiblement une des raisons pour lesquelles ses élèves lui ont mentionné détester le roman autant. Selon elle, les élèves étaient peut-être trop laissés à eux-mêmes dans la découverte de l'œuvre, ce qui a pu nuire à leur réception de celle-ci.

Les enseignants de 5^e secondaire québécois semblent cependant démontrer un certain intérêt pour des approches de didactique de la lecture littéraire qui dépasse la simple approche magistrale. En effet, le courant socioconstructiviste, dont les modes de réflexion se font sentir dans le *Programme de formation de l'école québécoise*, soutient l'importance d'utiliser l'approche déductive en classe plutôt que l'approche inductive, et l'importance de la construction du savoir par l'apprenant. Cela peut se faire sentir dans de nouvelles approches de didactique de la lecture littéraire; au lieu d'enseigner les caractéristiques d'un genre littéraire ou certaines notions littéraires, certains enseignants décident plutôt de les faire découvrir à leurs élèves, notamment par le biais de projets de lecture, qui incluent nombre de séances de médiation esthétique dirigées par l'enseignant. Des modèles de projets de lecture littéraire existent d'ailleurs depuis quelques années. Par exemple, les cahiers d'activités de Max Roy proposent la lecture de différentes œuvres littéraires pour des élèves du deuxième cycle secondaire, tout en proposant des objectifs pédagogiques liés au développement des compétences en lecture ou au développement des connaissances littéraires ou culturelles¹¹⁶. Cette tendance actuelle de l'enseignement de la littérature devrait donc favoriser un certain accès de la littérature chez les jeunes lecteurs.

Finalement, il est intéressant de souligner que, lorsque nous avons posé la question aux enseignants interviewés au sujet de la lecture des œuvres du terroir et du lien entre l'appréciation de celles-ci par les élèves de 5^e secondaire et les méthodes pédagogiques employées pendant la lecture du texte, tous les enseignants ont souligné l'importance de prendre des pauses pendant la lecture pour aider les élèves à mettre en balance leurs valeurs

¹¹⁶ Max Roy, *Lecture active du récit littéraire : activités d'animation de la lecture d'œuvres narratives pour la cinquième année du secondaire*, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 2001, 86p.

et les valeurs du texte, et pour leur expliquer des phénomènes culturels issus du passé étrangers aux jeunes lecteurs. En joignant cette idée aux réflexions de la didacticienne Geneviève Mathis, il est possible d'émettre l'hypothèse que les problèmes de réception esthétique des romans du terroir pourraient être potentiellement atténués si une démarche systématique de médiation enseignante était mise en branle par les professeurs de français pendant la lecture de l'œuvre par les élèves de 5^e secondaire.

3.3.3 Les compétences en lecture littéraire des élèves de 5^e secondaire et la perception de celles-ci par les enseignants

Les données concernant les compétences en lecture de différents types d'apprenants sont abondantes – que l'on parle de l'apprentissage de la lecture chez les enfants, de l'enrichissement de cette compétence à l'adolescence ou de l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, les études concernant l'apprentissage de la lecture littéraire sont moins nombreuses, comme nous en avons fait état dans le premier chapitre. Il apparaît intéressant toutefois de nous pencher sérieusement sur le contenu de celles-ci pour comprendre comment sont perçues les compétences en lecture littéraire des jeunes lecteurs par les acteurs du milieu scolaire, notamment. Ceci est important, puisque cette conception, prise comme un état de fait, peut influencer grandement une situation pédagogique d'enseignement d'une œuvre littéraire. Effectivement, tout comme l'a expliqué Eco, le travail inférentiel des lecteurs est essentiel pour activer le/un sens d'une œuvre littéraire. Or, ce travail se réalisant grâce à différentes connaissances du monde et connaissances littéraires, en plus, bien sûr, d'une compétence à utiliser la stratégie de l'inférence, il importe de bien connaître quelles sont les connaissances et compétences en général des jeunes lecteurs avant que ceux-ci ne se mettent à lire une œuvre présentant un certain niveau de difficulté que cela relève des thèmes abordés ou de la stylistique. Cette connaissance du jeune lectorat sera nécessaire pour mieux guider l'acte enseignant.

Selon les études produites en Europe francophone et au Québec dans les dernières années dans le milieu scolaire, il est possible de tracer un certain portrait des caractéristiques de lecteur des adolescents fréquentant l'école secondaire. Notons que, dans tous les cas, il est important de poser un fait clair : la lecture imposée par l'école et la lecture qui est faite volontairement à l'extérieur des murs de l'école n'est pas abordée de la même façon par les jeunes lecteurs, ce qu'il faut considérer pour analyser leur compréhension et leur appréciation des œuvres. Par ailleurs, comme l'indiquent les sociologues Baudelot, Cartier et Detrez, à la lumière de cette considération, « [à] la différence de la lecture de magazines, la lecture de livre est soumise à l'imposition de normes et de compétences scolaires. Dès lors que l'école les transmet, ces compétences peuvent, sinon annuler, du moins, amoindrir l'incidence de l'origine sociale.¹¹⁷ » Ce qui est intéressant de cette conclusion, tirée à la suite des entrevues que les chercheurs ont réalisées avec les jeunes lecteurs, c'est que, bien qu'il soit vrai que la lecture scolaire soit soumise à un ensemble de règles et de compétences attendues – en matière de lecture et de lecture littéraire – il est également vrai que la lecture scolaire peut permettre à de jeunes lecteurs de lire des œuvres qu'ils ne liraient pas d'eux-mêmes, à l'extérieur de l'école, compte tenu de leurs intérêts personnels et de l'influence de leur milieu, de leurs pairs et de leur entourage familial, par exemple. Comme la lecture scolaire est, entre autres, motivée par des motifs de transmission d'un héritage culturel, comme nous l'avons indiqué plus tôt dans ce chapitre, la lecture scolaire aurait donc l'effet de transmettre une culture dominante, traditionnelle, « rassembleuse » pour l'ensemble de la population étudiante, issue de toutes les couches de la société.

Cette idée, qui n'est pas tout à fait novatrice, est importante à considérer cependant, lorsque l'on s'intéresse à l'enseignement des œuvres. En effet, bien que l'effet de l'enseignement soit de permettre aux élèves de disposer d'un bagage de connaissances littéraires et culturelles commun, les connaissances et les compétences initiales de base ne seront pas les mêmes initialement lorsque l'œuvre sera abordée en classe : celles-ci, acquises notamment dans le contexte scolaire, sont bien entendu également acquises dans le milieu familial. Comme tous les élèves d'une classe ne sont que rarement issus d'un milieu social

¹¹⁷ Christian Baudelot, Marie Cartier et Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, p. 111.

homogène, il est donc important, pour l'enseignant, de faire de la différenciation pédagogique dans son approche de l'œuvre s'il veut réussir à faire évoluer les compétences de tous ses élèves.

Dans un autre ordre d'idées, il appert important aussi de considérer la façon dont lisent les élèves adolescents. En ce début de troisième millénaire, les commentaires faisant référence au fait que les jeunes ne lisent plus et sont accaparés par les médias et les nouvelles technologies fusent. Cependant, l'univers contemporain dans lequel les adolescents québécois vivent n'a pas mis de côté complètement la lecture, au contraire : il en a simplement modifié les conditions de pratique. Comme l'indiquent Baudelot, Cartier et Detrez: « L'univers culturel des jeunes est plus soumis qu'il ne l'a jamais été à des machines qui, dans les relations interactives, imposent des rythmes et des tempos, et disqualifient la lenteur et le temps que réclame l'appropriation personnelle d'un livre.¹¹⁸ » Il faut s'arrêter à ce commentaire qui indique bien la problématique de la lecture littéraire chez les jeunes lecteurs. Alors que ceux-ci ont une tendance à se tourner plutôt vers une littérature d'action, d'aventures, qui privilégie l'action, l'école leur demande soudainement d'aborder une littérature qui réclame une lecture plus savante, qui requiert parfois pause et réflexion. L'effort exigé pour développer leurs compétences en lecture littéraire est probablement le plus grand que ces jeunes ont connu depuis l'apprentissage de la lecture même.

Selon les enquêtes déjà réalisées auprès des jeunes lecteurs de niveau secondaire, les adolescents ont tendance à aborder la lecture avec une approche éthicopratique, c'est-à-dire qu'ils font beaucoup d'identification aux personnages, qu'ils privilégient l'histoire dans l'œuvre et recherchent des thèmes qui leur sont familiers¹¹⁹. Pour eux, l'œuvre littéraire est

¹¹⁸ *Ibid.*, p. 22.

¹¹⁹ Parmi les observations qualitatives que les chercheurs belges ont pu faire dans leurs recherches, ils ont également pu quantifier la tendance des jeunes à la catharsis : « La montée en puissance des médias n'a pas expulsé le livre de l'univers culturel des jeunes d'aujourd'hui. Un jeune sur cinq affirme même trouver dans la littérature un ou plusieurs personnages qui lui parlent assez de lui pour l'ériger en héros imaginaire. » Baudelot, Cartier et Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, p. 63-64.

d'avantage une forme de divertissement qui se consomme de façon linéaire qu'une forme d'art, qui se révèle par couches successives. Un choc se produit lorsqu'ils sont sortis de leur zone de confort – lorsque l'enseignant, par exemple, tente de faire évoluer leur horizon d'attente.

Selon la didacticienne Geneviève Mathis, « l'élève est un lecteur réel qui n'est pas toujours capable de remplir son rôle de lecture virtuel, c'est-à-dire de répondre convenablement aux sollicitations explicites et implicites d'un texte donné, car il n'est encore qu'un apprenti-lecteur.¹²⁰ » Il est donc primordial pour l'enseignant de pas seulement enseigner une œuvre littéraire : il doit également apprendre à ses élèves à lire et à adopter une posture de lecture plus savante. Cet enseignement doit donc devenir un objectif primaire, aussi important que la transmission de connaissances littéraires et culturelles. Comme l'indique un enseignant québécois de 5^e secondaire interviewé au sujet de la pertinence de la médiation enseignante auprès des élèves, de la pertinence de présenter le contexte sociohistorique de l'œuvre et de présenter l'auteur de celle-ci :

Sinon, on passe à côté de notre but. Premièrement, il y a un risque de décrochage pour les élèves, parce qu'ils sont pas habitués à lire, bien c'est pas la même forme d'écriture, dans le fond, et le contexte, ils commencent à lire une page, deux pages, trois pages, pis là, ils sont pas capables. « C'est quoi? »¹²¹

Les praticiens et les didacticiens insistent sur la nécessité de réaliser une médiation enseignante quand vient le temps d'aborder une œuvre littéraire qui exige une lecture savante. Les jeunes lecteurs ne possèdent pas les connaissances historiques, culturelles et littéraires pour se mettre à la tâche qui leur est demandée, et l'enseignant doit les aider à traverser cette étape s'il souhaite éviter un refus complet de l'œuvre par les apprentis-lecteurs, qui risquent d'être complètement désarçonnés par une lecture à laquelle ils n'ont (presque tous) jamais participé volontairement. La médiation enseignante semble donc pertinente pour rendre la tâche plus facile pour les élèves, et plus signifiante pour eux.

¹²⁰ Geneviève Mathis, « Théories de la réception et médiation enseignants », p. 131.

¹²¹ Entrevue n° 3, 19 janvier 2012.

3.3.4 La réception esthétique de la littérature du terroir chez les élèves de 5^e secondaire selon la perception de leur enseignant de français

Comme mentionné précédemment, la lecture d'œuvres littéraires québécoises du courant du terroir n'est pas obligatoire à l'école secondaire. C'est principalement à cause d'un certain désir de l'enseignant – et du programme de formation de l'école québécoise qui lui en laisse la liberté et même l'y encourage – que de jeunes Québécois se trouvant dans une salle de classe de 5^e secondaire peuvent être mis en contact avec ce type d'œuvres. Compte tenu des différentes réflexions que nous avons abordées au sujet des modes de lecture et des caractéristiques de lecteur qu'ont généralement ces jeunes personnes, il appert maintenant intéressant de nous arrêter à l'expérience même de la lecture des romans du terroir qu'ont vécue certains élèves, à travers le témoignage des enseignants de 5^e secondaire que nous avons rencontrés au cours de la dernière année. Ce témoignage, nous permettra non seulement de confirmer certaines conceptions des caractéristiques des jeunes lecteurs, mais il pourra également nous permettre de mieux comprendre quelle est la réception esthétique spécifique des jeunes lecteurs confrontés, pour la première fois de leur vie dans la majorité des cas, à la littérature du terroir.

3.3.4.1 Le vocabulaire

Un des premiers éléments qui semblent marquer les jeunes lecteurs de la littérature du terroir, c'est la particularité du vocabulaire qui y est employé ou, à tout le moins, la particularité de ce vocabulaire pour eux. En effet, cet aspect textuel semble créer un réel écran d'opacité pour les adolescents qui s'initient à la littérature du terroir, comme le souligne cette enseignante de 5^e secondaire : « le vocabulaire les rebutait parce que là, ils étaient là, je dois relire, mais ça revient souvent les mots, une fois que t'embarques, c'est toujours le même principe...¹²² ». Ainsi, le lexique non familier – les archaïsmes et le vocabulaire lié à la nature et à l'agriculture, principalement – rebute les jeunes et nuit à la lisibilité du texte en ce sens où il faut relire une phrase pour bien la comprendre.

¹²² Entrevue n° 3, 19 janvier 2012.

Les élèves ont, dans une telle situation, trois champs d'action possibles pour « venir à bout » du vocabulaire embêtant : soit ils passent outre le mot inconnu, ou incertain, et continuent leur lecture en prenant le risque conscient que leur compréhension du texte pourra en être altérée, soit ils cherchent la signification du mot dans un dictionnaire ou dans un lexique spécialisé (comme dans un lexique préparé dans une édition pédagogique d'une œuvre littéraire), soit ils mettent en œuvre leur compétence en lecture pour effectuer de l'inférence logique ou pragmatique pour récupérer le sens de la phrase. Notons, par exemple, qu'une enseignante ayant fait lire *Maria Chapdelaine* a demandé à ses élèves de repérer tout le vocabulaire qui leur était étranger dans chaque chapitre et de noter dans un cahier la définition des mots identifiés. Cette intervention pédagogique ne nous permet pas de déterminer si elle a réellement contribué à une meilleure compréhension du texte par les élèves, mais elle a assurément forcé les jeunes lecteurs à ne pas ignorer toutes leurs difficultés au cours de la lecture.

Il faut également s'interroger sur la raison pour laquelle les jeunes ont des difficultés avec le vocabulaire présent dans le texte. Certes, la première raison est très facile à trouver : les œuvres ici étudiées, rédigées il y a près d'un siècle, comprennent un vocabulaire qui n'est plus tout à fait d'actualité. Toutefois, cela ne suffit pas pour expliquer les difficultés des élèves à saisir le sens d'une phrase en fonction du lexique employé. On peut également croire que les inférences textuelles potentielles qu'un lecteur ferait en temps normal pour donner du sens au texte malgré un mot inconnu sont peut-être plus ardues à effectuer dans le cas d'une lecture au secondaire à cause des difficultés en lecture que peuvent avoir certains élèves.

Une dernière raison qui peut expliquer la difficulté des élèves à comprendre les mots qui leur sont inconnus dans le texte ou à faire les inférences nécessaires qui leur permettraient de passer outre cette difficulté est leur manque de connaissances du contexte littéraire, social et culturel de l'œuvre, connaissances qui les aideraient dans leur activité d'inférences

pragmatiques. En effet, certaines inférences demandent l'intervention des connaissances du monde pour pallier certains non-dits¹²³. Si les élèves manquent de connaissances spécifiques pour compléter les liens inférentiels, il est alors possible qu'ils ne puissent pas continuer la lecture d'une phrase s'il s'y trouve un mot inconnu, à moins de prendre le risque de passer par-dessus une section de texte inconnu, ce qui nuira potentiellement à la compréhension plus générale de l'œuvre par la suite.

3.3.4.2 Le cadre référentiel du texte et celui des élèves

Selon les différentes études existantes en didactique de la lecture littéraire, faire lire une œuvre littéraire issue du passé à de jeunes lecteurs peut toujours amener un risque de refus de la lecture, un problème de réception esthétique majeur si le système de valeurs présent dans le texte diffère de façon importante de celui du lecteur *et* que celui-ci n'a pas les capacités nécessaires pour effectuer une distanciation entre ces deux systèmes de valeurs. Les problèmes de réception peuvent donc être causés par des problèmes de compréhension du texte ou d'appréciation subjective, selon des critères personnels.

Dans un premier temps, on remarque que les élèves ne saisissent pas tous les références culturelles qui sont faites dans le roman du terroir. Comme l'indique une enseignante :

Encore une fois, ce n'est pas qu'ils ne comprenaient pas l'histoire, c'est des détails de l'époque, des références culturelles qu'ils ont pas, donc ça bloque une certaine partie de la compréhension. Mais ça finit par débloquer, là, mais assurément puisque ces repères culturels là, ils ne les ont pas, ils ne les connaissent pas, forcément, ça va bloquer un peu la compréhension.¹²⁴

On peut observer, avec un tel discours, que la distance entre les réseaux référentiels du texte et des élèves ne crée pas nécessairement un problème de compréhension du récit d'une

¹²³ Voir la présentation de la notion de « non-dit » selon Umberto Eco dans le chapitre I.

¹²⁴ Entrevue n° 1, 11 janvier 2012.

œuvre, mais crée certaines incompréhensions qui peuvent gêner la saisie de subtilités, ou l'appréciation d'autres critères plus stylistiques.

Pour comprendre pourquoi les élèves peuvent demeurer perplexes devant le cadre référentiel du texte, il faut s'attarder à leur difficulté à s'éloigner du texte et à leur peu d'expérience à effectuer une lecture savante des œuvres littéraires. Comme l'explique Annie Rouxel : « L'élève mêle son univers personnel au texte. Il l'explique et le transforme à l'aide de ses propres références.¹²⁵ » Lorsque cela arrive, il peut survenir des problèmes de compréhension, ou des heurts, puisque des incongruités, aux yeux du jeune lecteur, peuvent se dessiner s'il ne comprend pas, par exemple, la réaction de personnages selon une situation donnée, puisqu'il place son système de valeurs dans le texte au lieu de faire venir à lui le système de valeurs proposé dans le texte, en l'occurrence ici la littérature du terroir et ses valeurs liées au patrimoine, à la terre et à la foi religieuse. La supposition des connaissances historiques, sociales et culturelles des élèves est difficilement expliquée par les enseignants; celles-ci peuvent être l'objet d'enquêtes en sciences de l'éducation ou en sociologie de la lecture. Cependant, les praticiens, les enseignants de français en 5^e secondaire, supposent leurs connaissances selon des critères personnels et jugent ensuite des difficultés de compréhension possibles par rapport au cadre référentiel : « Je présuppose qu'ils connaissent un petit peu qu'il y a eu une emprise à une certaine époque par la religion par rapport à l'État québécois, mais encore là, quand c'est raconté comment les gens vivaient, j'imagine qu'il y a un choc un peu par rapport à ça...¹²⁶ » Le système de valeurs du texte en décalage avec celui des élèves québécois de 5^e secondaire d'aujourd'hui peut donc être considéré comme un facteur de la mauvaise réception potentielle des romans du terroir par ces lecteurs.

¹²⁵ Annie Rouxel, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, coll. « Didact français », 1996, p. 89.

¹²⁶ Entrevue n° 3, 19 janvier 2012.

3.3.4.3 Le style d'écriture et l'univers littéraire

Un troisième et dernier aspect de la lecture qui semble plus problématique chez les jeunes lecteurs est assurément l'écriture des œuvres littéraires auxquelles ils sont confrontés. En effet, nombre de recherches et réflexions en didactique de la lecture littéraire soulignent la difficulté possible pour de jeunes lecteurs d'« accéder » à l'univers littéraire auquel ils sont confrontés.

Dans le cas présent, il convient de souligner que nous nous intéressons à de jeunes lecteurs qui n'ont pas vécu beaucoup d'expériences littéraires – au sens de la lecture savante – offertes par le milieu scolaire. Effectivement, ce n'est qu'au deuxième cycle de l'école secondaire¹²⁷ que le programme de formation de l'école québécoise insiste sur la lecture d'œuvres littéraires qui ne soient pas nécessairement issues de la littérature jeunesse. Encore là, comme nous l'avons mentionné plus tôt, bien que les enseignants doivent faire développer des compétences d'appréciation littéraire de leurs élèves, rien n'est indiqué quant au mode de lecture à privilégier. Au niveau secondaire, les indications se rapportant à la lecture concernent surtout la compréhension en lecture – en ce qui a trait à diverses stratégies mises en contexte – et à l'appréciation d'œuvres littéraires. C'est souvent au niveau collégial que les élèves sont initiés à l'apprentissage d'un mode de lecture plus savant, afin de parvenir à atteindre les objectifs des cours de français.

La pertinence de proposer un mode de lecture « savant » en classe vient de ce fait que la littérature du terroir a des caractéristiques littéraires qui ne sont apparemment pas toujours appréciées des adolescents, soit par simple manque d'intérêt, soit par difficulté d'accéder à un certain mode de lecture permettant d'apprécier ces caractéristiques.

¹²⁷ Ceci correspond aux troisième, quatrième et cinquième années du niveau secondaire québécois.

Un premier exemple de difficulté de lecture est la lenteur présente dans la majorité des récits de la littérature du terroir. On entend par là une lenteur dans la construction de la psychologie des personnages, de même que le rythme du récit. Les élèves ne voient pas particulièrement de références stylistiques ou esthétiques dans le fait que le roman se développe lentement ; ils s'en plaignent plutôt. Comme nous l'avons suggéré plus tôt, à la lumière de l'étude de sociologie de la lecture qu'a menée Baudelot, les élèves d'aujourd'hui ont généralement un mode de lecture qui s'appuie sur des médias et des technologies qui sont rapides, et ils s'attendent à la même chose de la part des récits littéraires. La lenteur n'est donc pas prise comme une caractéristique littéraire, mais plutôt comme un défaut. Faut-il le voir comme un empêchement à la lecture des jeunes d'aujourd'hui ? Faut-il l'interpréter comme la nécessité d'enseigner aux élèves du secondaire que la lenteur dans le développement du récit peut constituer un élément primordial de l'œuvre littéraire ? Si les deux questions se posent, la deuxième demeure plus positive et proactive pour les enseignants qui veulent faire apprécier des œuvres littéraires à leurs élèves.

On peut supposer aussi que le style d'écriture rebute les élèves parce que la lecture savante doit non seulement d'abord être enseignée aux jeunes, mais ensuite appliquée pendant la lecture, ce qui demande un investissement dans la lecture que les élèves ne sont pas toujours nécessairement prêts à faire, quand leurs objectifs scolaires sont de simplement réussir un cours. Comme le souligne d'ailleurs Baudelot :

Dans ce climat d'indifférence à la définition savante et littéraire de la lecture, la lecture scolaire devient une lecture forcée. Elle réclame pour s'accomplir des efforts intellectuels et physiques que ces élèves jugent hors de portée. La longueur des livres, leur opacité les décourage.¹²⁸

Prendre le temps de s'arrêter pour comprendre un mot inconnu, réfléchir au sens d'un énoncé opaque ou valider avec des compagnons de classe ou l'enseignant le sens qu'on croit pouvoir dégager d'un extrait de texte n'est pas toujours l'investissement que sont prêts à fournir tous les élèves, ce qui fait que la lecture savante est parfois impossible.

¹²⁸ Baudelot, Cartier et Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, p. 202.

Par ailleurs, comme l'a déjà souligné Baudelot, les élèves du secondaire ont une tendance plus « naturelle » à valoriser un mode de lecture où le liseur est plus mis à partie que le lecteur :

L'adhésion à l'histoire fait jouer le ressort de l'identification. Si l'on a peur, si l'on pleure, c'est que d'une certaine manière on éprouve ce que vit le personnage dans une relation de « sympathie ». L'identification est alors au service du plaisir. Mais elle est aussi le ressort principal de l'usage éthicopraticque du livre, qui répond à un besoin d'apprentissage personnel. Celui-ci constitue la 2^e grande raison de lire au collège¹²⁹. Il s'agit de se documenter et plus précisément de se documenter sur soi-même.¹³⁰

Bref, les élèves ont le désir de lire pour se divertir et pour apprendre sur eux-mêmes. Ce mode de lecture ne peut être mis à l'avant-plan lors de lectures scolaires imposées où une lecture plus savante est de rigueur pour pouvoir apprécier les œuvres.

3.4 Synthèse de la réflexion sur le profil de lecteur

À la lumière des différentes difficultés que pose la littérature du terroir aux jeunes lecteurs québécois de 5^e secondaire, une question reste :

Quelle démarche adopter quand on aborde une œuvre éloignée dans le temps qui véhicule des valeurs étrangères aux élèves, quand il y a, entre l'horizon d'attente propre à la parution de l'œuvre et celui d'un élève, un écart tel que la fusion de ces deux horizons, essentielle à l'acte de lecture, ne se produit pas naturellement?¹³¹

¹²⁹ La première raison de lire, selon les chercheurs, serait le divertissement : « Le besoin de se divertir constitue une raison essentielle de lire. Il oscille entre lire contre l'ennui ou les temps morts, et lire pour se distraire en ayant l'assurance d'en tirer un réel plaisir. [...] Pour les collégiens interviewés, lire consiste avant tout à s'abandonner aux séductions de l'histoire, à se laisser "captiver". » (Baudelot, Cartier et Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, p. 140.)

¹³⁰ *Ibid.*, p. 145.

¹³¹ Geneviève Mathis, « Théories de la réception et médiation enseignants », p. 127.

Pour y répondre, il serait intéressant de faire une enquête sur le terrain plus vaste, plus étendue dans le temps, où nous pourrions interroger plus d'enseignants quant à la présence des œuvres du terroir dans leurs classes de 5^e secondaire. Le but serait de déterminer quelles sont les approches novatrices, testées par ces professionnels et praticiens des sciences de l'éducation, qui permettent une meilleure réception esthétique de la littérature du terroir chez les jeunes lecteurs. Une partie de cette enquête pourrait être adressée directement aux élèves, qui pourraient nous informer de leurs préférences de lecture et de leurs difficultés, ou résistances, lors de lectures scolaires obligatoires.

À défaut de pouvoir mener cette enquête dans le cadre de ce travail, nous tenterons de répondre à la question précédente à partir des données que nous avons recueillies dans le discours critique sur les œuvres de notre corpus et auprès des enseignants qui ont participé à notre enquête. Nous présenterons donc, dans la section suivante, une séquence didactique que nous proposons afin d'aborder les romans du terroir dans le cours de français de 5^e secondaire, tout en favorisant la réception esthétique des jeunes lecteurs. Chacune des activités proposées sera motivée par la réflexion que nous avons menée dans le cadre de ce travail, et ce, afin de diminuer les risques potentiels de refus de lecture.

3.5 Séquence didactique

3.5.1 Présentation et mise en contexte

Afin de mettre en application les réflexions que nous avons soulevées dans ce travail de recherche sur les causes potentielles de refus des œuvres littéraires du terroir chez les élèves de 5^e secondaire, nous proposons maintenant une séquence didactique qui pourrait permettre aux enseignants de français d'aborder la lecture entière de telles œuvres en minimisant les risques de refus de celles-ci par les jeunes lecteurs.

La séquence que nous proposons en est une de base; elle peut s'appliquer pour tout roman du terroir, mais peut aussi être adaptée selon les particularités de contenu et de style de chacune des œuvres. Nous proposerons ainsi une série d'étapes pour présenter l'œuvre aux élèves et accompagner leur lecture. Les enseignants qui souhaiteraient utiliser cette séquence didactique trouveront donc une ressource leur permettant d'éviter de potentiels refus de l'œuvre par leurs élèves, et seront à même, de par leurs propres connaissances littéraires et didactiques, d'adapter chacune des étapes de la séquence en fonction de leurs besoins et des besoins de leurs élèves, tout en se basant sur les modèles d'intervention que nous proposerons.

La séquence se divise en trois sections : l'accompagnement avant le début de la lecture de l'œuvre, l'accompagnement pendant la lecture, ainsi que le suivi et la réactualisation des apprentissages, après la lecture. Comme nous en avons discuté dans les chapitres précédents, l'accompagnement pendant la lecture revêt une importance capitale afin de prévenir des difficultés de compréhension et d'appréciation des élèves. Cette étape est cruciale dans la médiation enseignante, puisqu'elle permet aux élèves d'obtenir une rétroaction immédiate sur leur compréhension – plus ou moins juste et appropriée – du texte qu'ils ont sous les yeux. Habituellement, les activités entourant la lecture littéraire en salle de classe s'arrêtent principalement aux étapes de pré- et de postlecture. Nous consacrerons toutefois beaucoup d'énergie sur l'étape de la lecture elle-même, puisque c'est en cours de route que peut se jouer une réelle appréciation de l'œuvre.

Pour des raisons pratiques, nous présentons notre séquence didactique sous la forme d'une série d'interventions didactiques, qui recense et décrit toutes les étapes de l'accompagnement de la lecture des élèves. Pour chaque intervention didactique prévue, avant, pendant et après la lecture, nous avons défini et développé un ensemble de paradigmes. Ainsi, pour chaque intervention, nous précisons le but de l'activité (toujours en lien direct avec la prémisses de notre recherche – le refus potentiel des œuvres littéraires par les élèves de 5^e secondaire), l'objectif précis et concret de l'activité en regard des apprentissages des

élèves, le libellé de l'activité, puis la description de la tâche demandée aux élèves. À la fin de chaque présentation d'activité se trouve finalement un exemple d'application à l'aide d'un roman issu de notre corpus de recherche.

Dans cette séquence didactique, on retrouvera six activités qui feront susciter soit une médiation enseignante, soit l'emploi de stratégies de lecture typiquement enseignées au secondaire, comme la réactivation de connaissances antérieures ou l'utilisation pertinente des inférences. Grâce à ces deux orientations, l'enseignant sera en mesure de guider les élèves dans la lecture d'une œuvre éloignée de leur horizon d'attente. Comme il est indiqué au début de ce mémoire, la médiation permettra d'intervenir sur la compréhension des thèmes, des référents et des valeurs présents dans le texte par les élèves, ce qui pourrait prévenir des refus potentiels des œuvres. En réinvestissant des stratégies et des éléments de contenus déjà présents dans le programme du cours de français du deuxième cycle secondaire, l'enseignant aidera les élèves à cheminer dans leur capacité à comprendre et à apprécier des œuvres dont le niveau de complexité est un peu plus grand que ce à quoi ils sont présentement habitués.

3.5.2 Interventions avant la lecture

Activité 1 : Réactivation des connaissances antérieures des élèves

But : favoriser la réception esthétique des romans du terroir par les élèves en aidant ceux-ci à réactiver les connaissances qu'ils ont déjà eux-mêmes du contexte sociohistorique des œuvres, ainsi que des thèmes et valeurs véhiculés par celles-ci.

Objectif pédagogique : réactiver les connaissances des élèves sur les thèmes susmentionnés, en puisant les connaissances acquises dans d'autres cours, par des lectures personnelles, etc.

Tâche demandée : poser des questions aux élèves sur les connaissances qu'ils ont de la société québécoise du début du XX^e siècle, leurs idées des valeurs importantes à l'époque et des événements importants, en utilisant leurs connaissances personnelles, puis lier celles-ci

dans un tableau¹³² permettant aux élèves de constater visuellement qu'ils possèdent déjà des connaissances pouvant les aider à comprendre et à apprécier l'œuvre qu'ils s'approprient à lire. Étant donné que le niveau de connaissances des élèves peut varier d'une année à l'autre du cycle, d'un milieu à l'autre ou même d'une classe à l'autre, le tableau peut être personnalisé par l'enseignant, afin d'y ajouter, d'y modifier ou d'y supprimer certaines rubriques prédéfinies.

Exemple : pour le roman *Un homme et son péché*, il sera pertinent d'aborder certains thèmes sur lesquels les élèves peuvent avoir des connaissances, et que ceux-ci pourront réinvestir dans leur lecture pour mieux comprendre certains aspects de l'œuvre, notamment sur le plan historique. Ainsi, on retrouvera dans le tableau de réactivation des connaissances une rubrique sur le mode de vie rural des Québécois au XIX^e siècle, le rapport de ceux-ci à l'Église catholique et le rapport entre les hommes et les femmes à cette époque. Ces thèmes pourront déjà être connus des élèves de par leurs propres lectures personnelles, mais aussi grâce au cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté¹³³. En réactivant leurs connaissances sur le rapport des gens à l'Église ou le rapport entre les hommes et les femmes dans le Québec du XIX^e siècle, les élèves seront mieux préparés à aborder ces thèmes au cours de leur lecture. Par cette activité, c'est l'activation de l'« encyclopédie¹³⁴ » qui est en jeu : en réactivant les connaissances des élèves, on favorise l'activité consciente et récurrente qu'ils devront réaliser pour effectuer des inférences pendant leur lecture et remplir les « non-dits » du texte.

Activité 2 : Présentation du contexte sociohistorique de l'œuvre à l'étude

But : favoriser la réception esthétique des romans du terroir par les élèves en fournissant à ceux-ci une lunette d'approche de l'œuvre appropriée (soit en présentant un système de valeurs et de références pouvant être réinvesties à juste propos dans le roman).

¹³² Un modèle de tableau est présenté à l'annexe B.

¹³³ Le cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté fait partie du programme de formation commune pour tous les élèves au cours des deux premières années du deuxième cycle secondaire (3^e et 4^e secondaire), cours dans lequel l'évolution de la société québécoise est mise à l'avant-plan.

¹³⁴ Voir la section 1.1 du chapitre I.

Objectif pédagogique : fournir aux élèves de l'information sur le contexte sociohistorique entourant l'œuvre, en présentant l'auteur et le mouvement régionaliste, et en abordant les valeurs et les thèmes typiquement dépeints dans les romans du terroir.

Tâche demandée : l'enseignant, sous une forme plutôt magistrale, présentera les thèmes à aborder en utilisant différents supports (textes d'opinion, extrait d'œuvres ou textes critiques authentiques de l'époque étudiée; illustrations variées; documents audio ou vidéo, résumé historique). Les thèmes à aborder pourront varier selon leur importance et leur prépondérance dans l'œuvre qui sera lue. Ils pourront également être plus ou moins développés selon les réponses qu'auront données les élèves au cours de la première activité. En effet, à la suite de l'activité de réactivation des connaissances, l'enseignant sera en mesure de déterminer quels sont les thèmes sur lesquels les élèves manquent le plus d'informations ou qui semblent ne pas être bien compris.

Exemple : selon l'œuvre étudiée, l'enseignant modifiera son intervention afin d'aborder des thèmes qui pourront être utiles aux élèves afin de mieux comprendre et interpréter le roman. Par exemple, pour le roman *Menaud, maître-draveur*, l'enseignant abordera, sans s'y restreindre, les thèmes du courant régionaliste au XIX^e siècle, le mode de vie de la population rurale, l'influence de Savard dans le monde littéraire québécois à son époque et le rapport entre les Canadiens-Français et les Anglais. Tous ces aspects, présentés avant la lecture, pourront être évoqués à nouveau pendant la lecture, afin de pallier certaines difficultés de lecture que pourraient avoir les élèves en lien avec l'un de ces thèmes.

En ce qui concerne le roman *Marie Calumet*, d'un autre côté, il sera important pour l'enseignant de traiter non seulement du rapport de la population au clergé, mais aussi de la présence du vocabulaire populaire dans l'œuvre, puis de la réception du roman à l'époque de sa publication. Sans être le seul aspect à aborder, il est souhaitable que les élèves comprennent l'intention d'écriture générale de l'auteur dans son œuvre. En abordant celle-ci, ils seront mieux positionnés pour saisir l'ironie qui émane du roman et pour comprendre la dénonciation de l'emprise du clergé exprimée dans l'œuvre. Cette intervention s'inscrit tout à fait dans l'idée de la médiation enseignante¹³⁵ : en soulignant l'écart entre l'horizon d'attente

¹³⁵ Voir la section 2.3 du chapitre I.

de l'œuvre et celle des élèves, on aide les apprentis-lecteurs à prendre conscience de celui-ci, ce qui peut atténuer leur déstabilisation face à l'œuvre. Évidemment, il faut le rappeler, cette démarche de médiation enseignante doit s'effectuer de façon progressive et continue; il est important d'accompagner les élèves tout au long de la lecture.

3.5.3 Interventions pendant la lecture

Activité 3 : Illustration d'une péripétie ou d'une action secondaire

But : éviter un refus potentiel de l'œuvre fondé sur une incompréhension du contexte ou sur des inférences inadéquates.

Objectif pédagogique : favoriser la compréhension du récit par les élèves en vérifiant et en régulant leur compréhension et leur interprétation du contexte sociohistorique du roman, et en vérifiant la pertinence de leurs inférences effectuées au cours de la lecture.

Tâche demandée : les élèves doivent illustrer, dans une planche de bande dessinée de huit à dix vignettes, une séquence d'actions (péripétie principale ou action secondaire) ayant eu lieu dans un chapitre choisi par l'enseignant. Pour présenter cette séquence, les élèves doivent créer au moins cinq phylactères¹³⁶ et deux cartouches¹³⁷. L'expression sommaire des personnages et la présence d'objets ou de décors entourant les personnages sont observées, en plus du déroulement de l'action.

Exemple : un de nos romans étudiés, *Un homme et son péché*, a déjà été transposé en bande dessinée dans le passé, par son auteur et un illustrateur¹³⁸. La représentation visuelle de péripéties situées dans les mêmes contextes sociohistorique et littéraire que celles présentes dans l'œuvre originale de Grignon peut servir de porte d'entrée, voire de modèle, pour présenter la tâche demandée aux élèves. Ceux-ci, tout en ayant des connaissances préalables

¹³⁶ Bulle dans laquelle sont inscrites des paroles d'un personnage de la bande dessinée.

¹³⁷ Encadré, dans une vignette, dans laquelle sont inscrites des marques de narration de la bande dessinée.

¹³⁸ Il s'agit d'Albert Chartier. Pour plus d'informations, on peut se référer à la compilation en un volume de ces bandes dessinées : Claude-Henri Grignon et Albert Chartier, *Séraphin illustré : Un homme et son péché*, Montréal, Les 400 coups, 2010, 263 p.

sur la bande dessinée et en ayant recours à des exemples tirés de *Séraphin illustré*, devront représenter une séquence d'actions tirée d'un chapitre préalablement choisi par l'enseignant. Cet exercice leur permettra donc d'apporter un regard conscient et posé sur leur compréhension d'une action narrée dans le roman afin de la représenter visuellement sous la forme de vignettes. Par cette représentation, l'enseignant sera en mesure de vérifier la justesse de la compréhension du roman par les élèves. Le partage des bandes dessinées reflétant la compréhension la plus fine des événements du récit sera un moyen utilisé par l'enseignant pour aider les élèves ayant effectué des inférences erronées, par exemple, pour qu'ils comprennent mieux le déroulement de l'action.

Activité 4 : Création d'un glossaire du vocabulaire populaire

But : éviter un refus potentiel de l'œuvre fondé sur une incompréhension du vocabulaire menant à une incompréhension, à une inférence erronée ou à un saut de lecture nuisible à la compréhension globale du récit.

Objectif pédagogique : se familiariser avec le vocabulaire utilisé dans le roman, particulièrement les mots étant moins familiers parce qu'ils ne sont plus en usage aujourd'hui ou parce que ce sont des québécoismes.

Tâche demandée : avant le début de la lecture d'une série de trois chapitres, l'enseignant demande aux élèves de relever cinq mots par chapitre présentant une difficulté de sens. À la suite de la lecture, il leur demande de créer un glossaire où ces mots sont présentés avec leur définition, un exemple dans une phrase tirée du roman lu et un exemple dans une phrase créée par eux-mêmes.

Exemple : les romans du terroir ont ce point en commun qu'ils mettent souvent de l'avant le vocabulaire même du terroir, souvent créé et entretenu par les gens qui vivent dans le milieu rural. *Marie Calumet* ne fait pas exception à cette règle. Dans les éditions plus récentes du roman, voire dans des éditions scolaires, des mots désuets sont déjà mis en évidence et définis dans un glossaire, afin d'aider les lecteurs d'aujourd'hui. Malgré tout,

certaines autres mots non identifiés peuvent faire partie d'un lexique inconnu chez les élèves du secondaire. Ces mots pouvant causer des difficultés de compréhension des élèves, malgré un processus d'inférence réussie, ou, au contraire, en provoquant des inférences non pertinentes, nous pourrions demander aux élèves de sélectionner, dans le cadre de cette activité, des mots qui ne sont pas déjà mis en évidence et définis en bas de page dans l'édition de référence. De cette façon, les élèves pourront élargir leur vocabulaire propre au milieu québécois rural, ce qui les aidera à mieux comprendre le texte et préviendra de possibles inférences erronées. Cette activité les aidera donc à adopter la posture du « lecteur récepteur de sens¹³⁹ », proposée par Iser. Ainsi, le travail de développement des connaissances des élèves à un niveau lexical pourra les aider à mieux comprendre le sens inscrit, prévu dans le texte, ce qui favorisera leur compréhension de celui-ci.

Activité 5 : Anticipation de la réaction d'un personnage à une action

But : éviter un refus potentiel de l'œuvre fondé sur une implication inadéquate de référents personnels dans le contexte de lecture.

Objectif pédagogique : reconnaître les références historiques et les valeurs véhiculées dans le texte, et les mettre en parallèle avec ses référents personnels.

Tâche demandée : à la fin de la lecture d'un chapitre, l'enseignement demandera aux élèves d'anticiper la réaction d'un ou de plusieurs personnages à un événement, en justifiant leur choix en fonction des valeurs véhiculées dans le texte.

Exemple : le système de valeurs véhiculées dans un roman du terroir pouvant être en grande partie incompatible avec le système de valeurs des élèves québécois de 5^e secondaire d'aujourd'hui, cette activité permettra aux élèves d'effectuer un temps d'arrêt afin de s'interroger sur les valeurs présentes dans le texte au lieu d'y imposer les leurs, ce qui pourra faciliter leur compréhension et leur appréciation du texte. Par exemple, dans le roman *Un homme et son péché*, les actions de Donalda sont principalement motivées par le respect de la

¹³⁹ Voir la section 1.2 du chapitre I.

religion et le respect de l'autorité de son mari. L'enseignant pourrait donc proposer aux élèves, à la fin d'un chapitre, d'anticiper la réaction de Donalda à une action de son mari. Les élèves devraient donc proposer une idée de réaction, tout en la justifiant en faisant référence aux habitudes de Donalda, selon ses valeurs et choix habituels, par exemple. Bien que les réponses des élèves puissent être variées, qu'elles puissent correspondre exactement à la réaction de Donalda ou pas du tout, les élèves seront amenés à réfléchir aux systèmes de valeurs présents dans le texte, et éviteront de subir une complète incompréhension si le personnage ne réagit pas comme eux-mêmes auraient réagi à sa place. De cette façon, les élèves investiront leurs connaissances du texte plutôt que leurs valeurs personnelles pour anticiper le récit, ce qui pourra éviter des incompréhensions si importantes qu'elles pourraient mener à un refus de l'œuvre, comme le souligne d'ailleurs une enseignante de français interrogée dans notre enquête, en faisant référence au « blocage¹⁴⁰ » des élèves face à différents référents sociohistoriques de l'œuvre abordée en classe¹⁴¹.

3.5.4 Intervention après la lecture

Activité 6 : Débat sur le roman

But : éviter un refus potentiel de l'œuvre fondé sur l'absence d'investissement dans la lecture.

Objectif pédagogique : susciter l'intérêt des élèves sur le roman en les faisant participer à un débat prenant appui sur un thème ou un événement présent dans le roman.

Tâche demandée : à la suite de la lecture du roman, l'enseignant proposera deux sujets de discussion au sujet de celui-ci. Après une période de retour sur l'œuvre, l'enseignant demandera aux élèves de prendre position sur des sujets abordés. Après une période de préparation, les élèves seront amenés à effectuer, en équipes, un débat sur ce sujet.

¹⁴⁰ Voir la section 2.4.2 du chapitre II.

¹⁴¹ Dans cette situation, l'enseignante fait référence à la lecture du roman *Le Survenant*.

Exemple : le texte argumentatif est une composante intégrante du cours de français du deuxième cycle du secondaire. Le débat formel, quant à lui, occupe une place importante dans le cours de 5^e secondaire¹⁴². En effectuant une activité de débat sur le roman, les élèves seront donc amenés à intégrer les notions portant sur le débat ainsi qu'à pousser leur investissement dans la lecture du roman du terroir. Par exemple, dans *Menaud, maître-draveur*, de nombreux thèmes peuvent être utilisés comme une porte d'entrée de discussion avec des élèves de 5^e secondaire. La folie de Menaud et l'envahissement des Anglais peuvent notamment être débattus. Ainsi, l'enseignant pourrait demander aux élèves, après la lecture du roman, s'ils croient davantage que Menaud est fou lorsqu'il croit que les Anglais sont en train d'envahir sa terre, ou si les Anglais sont bel et bien en train de conquérir sournoisement une terre appartenant aux Canadiens-Français. Pour réaliser le débat, les élèves devront choisir une position (ou s'en faire attribuer une). Pour réussir leur débat, les élèves devront donc choisir des arguments pouvant convaincre leurs pairs de leur thèse, en étayant notamment des preuves élaborées à partir d'éléments du roman (notamment des citations), ou en effectuant des parallèles avec leur réalité. De cette façon, les élèves pourront pousser plus loin leur investissement dans leur lecture, et seront amenés à s'approprier celle-ci dans le cadre du débat. Ainsi, grâce à cette activité, les élèves devront nécessairement adopter une position tenant davantage du *lectant* que du *lu* face à l'œuvre. Cette attitude plus réfléchie par rapport au texte aidera les élèves à aborder celui-ci d'une façon moins émotive, ce qui aidera à surmonter les difficultés de la réception esthétique à cause d'un investissement personnel inadéquat dans l'approche d'une œuvre littéraire.

3.6 Conclusion

À l'aide de la séquence didactique proposée, nous proposons une approche de la lecture du roman du terroir qui semble favoriser la réception esthétique des adolescents. En nous basant sur les caractéristiques littéraires des œuvres, nous suggérons ainsi une approche qui ne tient pas seulement compte du genre littéraire, mais qui s'arrête également aux spécificités

¹⁴² Pour obtenir des renseignements sur l'enseignement et l'utilisation du débat en classe de français, on pourra se référer au *Programme de formation de l'école québécoise, deuxième cycle secondaire — Domaine des langues, Français, langue d'enseignement*, p. 77.

de chacune des œuvres, ainsi qu'au portrait des jeunes lecteurs. Ainsi, en s'attardant au contexte de la réception initiale des œuvres, comme dans le cas de *Marie Calumet*, en abordant en classe l'histoire de l'œuvre dans la culture populaire, comme celle d'*Un homme et son péché*, et en effectuant un enseignement explicite de stratégies de lecture savane, utiles voire nécessaires à la lecture de *Menaud, maître-draveur*, on peut croire que la réception des œuvres sera favorisée et qu'on diminuera les risques de refus complet de celles-ci par les adolescents.

CONCLUSION

L'objet de ce mémoire était d'étudier les difficultés dans la réception esthétique des romans du terroir par les élèves québécois de 5^e secondaire d'aujourd'hui. Par ce questionnement, nous nous interrogeons à savoir quelles sont les sources potentielles de refus de lecture des jeunes, en considérant autant leurs caractéristiques en tant qu'apprentis-lecteurs que les caractéristiques des romans étudiés qui sont valorisées par l'institution littéraire en général, mais plus spécifiquement par l'institution scolaire.

Comme nous l'avons indiqué dès l'introduction de ce mémoire, il nous a été impossible d'effectuer une étude empirique, sur le terrain, pour évaluer la réception esthétique des romans du terroir par des élèves réels. Cependant, la démarche de réflexion que nous avons entreprise nous a permis d'arriver à différentes conclusions au sujet du profil de lecteur des élèves de 5^e secondaire et au sujet de l'approche des romans du terroir dans le milieu scolaire québécois, en nous arrêtant plus particulièrement au niveau secondaire.

En ce qui concerne les œuvres du terroir, nous avons remarqué que leur apparition dans le milieu scolaire est évidemment liée à une reconnaissance de l'institution littéraire québécoise, mais pas toujours pour les mêmes raisons ni dans un même délai temporel à la suite de leur publication. Par exemple, *Menaud, maître-draveur* constitue un modèle d'œuvre ayant été rapidement instauré comme référence littéraire dans les classes québécoises, notamment grâce à sa reconnaissance sur un plan esthétique par les critiques littéraires. Le roman de Grignon *Un homme et son péché*, quant à lui, figure comme un trait emblématique de l'histoire culturelle québécoise, avec ses personnages stéréotypés ayant traversé différents médias pour toujours retrouver une faveur populaire. *Marie Calumet*, quant à lui, s'est taillé une place dans le milieu littéraire, et dans le milieu scolaire, mais c'était paradoxalement un « rendez-vous manqué » avec la réception esthétique de son lectorat initial. Malgré l'appartenance de tous ces romans à un même corpus littéraire – selon une définition large de

la littérature du terroir – leurs caractéristiques et leurs liens avec l'institution littéraire ne sont pas les mêmes. Il est donc important d'en prendre compte pour proposer leur approche à de jeunes lecteurs. En considérant donc de façon consciente et explicite le rapport des romans du terroir aux institutions littéraire et scolaire, il est légitime de croire que leur approche peut être facilitée pour des apprentis-lecteurs.

Pour nous renseigner sur le profil de lecteur des adolescents québécois de 5^e secondaire, nous avons effectué une revue des travaux publiés sur la didactique de la lecture littéraire, particulièrement au niveau secondaire, et nous avons effectué une enquête auprès de quelques enseignants de français de 5^e secondaire afin d'obtenir des informations sur les habiletés et attitudes de leurs élèves pendant la lecture d'œuvres littéraires, et notamment pendant la lecture de romans du terroir. Grâce aux informations recueillies, nous avons remarqué que l'histoire de la réception esthétique des œuvres littéraires n'est pas un facteur déterminant dans le choix et l'enseignement de romans en classe, mais que les recommandations du programme ministériel, l'intérêt personnel des enseignants et des choix d'équipes enseignantes en sont à la source. L'enseignement des romans du terroir n'est pas généralisé au niveau secondaire québécois, mais on trouve quand même certaines initiatives enseignantes, de même que quelques présentations de la littérature du terroir dans les manuels scolaires.

Parmi les caractéristiques de lecteur les plus souvent notées chez les adolescents, on constate une connaissance insuffisante du vocabulaire présent dans les romans du terroir, des difficultés de reconnaissance du cadre référentiel des œuvres et une difficulté à apprécier des effets stylistiques présents dans les œuvres. Ces caractéristiques créent, jusqu'à un certain niveau, des problèmes de compréhension et d'appréciation des romans qui sont abordés en classe. Ce sont sur ces facteurs que nous nous appuyons le plus pour proposer une intervention enseignante qui pourrait diminuer les risques de refus des œuvres dû à ces difficultés.

La séquence didactique que nous avons conçue met en perspective les éléments que nous avons observés au sujet de la réception des œuvres par l'institution littéraire et au sujet du profil des jeunes lecteurs. Selon l'analyse que nous avons effectuée dans le cadre de cette recherche, nous croyons que les interventions que nous proposons avant, pendant et après la lecture peuvent effectivement favoriser la réception des romans du terroir par les apprentis-lecteurs.

Pour poursuivre la réflexion que nous avons menée dans ce travail de maîtrise, nous croyons qu'il serait pertinent d'effectuer une recherche sur le terrain afin d'évaluer si les interventions pédagogiques que nous proposons pourraient effectivement permettre d'éviter le refus des romans du terroir par les adolescents. Une enquête auprès d'élèves réels et une collaboration à moyen terme avec des enseignants permettraient de mettre en application cette séquence et d'évaluer sa pertinence pour favoriser et développer la réception esthétique des jeunes. Ce type de collaboration pourrait se faire dans le cadre d'un autre travail de maîtrise ou de travaux d'une équipe universitaire sur la didactique de la lecture littéraire. La recherche en didactique de la lecture littéraire ne peut être riche et profitable que par une véritable association entre les données issues du terrain – soit de lecteurs réels – et une réflexion fondamentale articulée.

ANNEXE A

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE AUPRÈS D'ENSEIGNANTS DU SECONDAIRE

Bloc identificatoire

1. À quel établissement scolaire enseignez-vous cette année?
2. Dans quel(s) établissement(s) scolaire(s) avez-vous enseigné dans le passé?
3. Depuis combien d'années êtes-vous enseignant au secondaire?
4. Depuis combien d'années enseignez-vous en cinquième secondaire?

Expérience d'enseignement de la littérature du terroir

1. Quel(s) roman(s) du terroir avez-vous déjà enseigné(s) à des élèves de cinquième secondaire dans le passé?
2. Qu'est-ce qui vous motive, en tant qu'enseignante, à aborder la littérature du terroir en particulier dans votre classe?
3. Qu'est-ce qui **influence votre choix des œuvres**? Pourquoi faire lire à vos élèves *Un homme et son péché* plutôt que *Menaud, maître-draveur*, par exemple?
4. À quand remonte votre dernière expérience d'enseignement d'un roman du terroir?
5. Arrêtons-nous sur celle-ci. Sur **combien de temps** s'est étendu l'enseignement de ce roman en classe (de la présentation de l'œuvre aux dernières activités)?
6. Pouvez-vous me décrire quelles **activités pédagogiques** vous avez employées pour enseigner ce roman?
7. Pourquoi avez-vous choisi ces activités plutôt que d'autres? Quels étaient vos **objectifs** avec ces activités?
8. Avez-vous utilisé des **moyens autres que littéraires** pour aider les élèves à accéder à l'univers romanesque présenté? (ex. : documents d'archives, images, adaptations télévisuelles ou cinématographiques de l'œuvre, etc.)

Réactions des élèves

1. Quel(s) genre(s) de roman les élèves préfèrent-ils lire en général dans la salle de classe (lesquels jouissent généralement d'une meilleure réception lors d'une lecture scolaire)?
2. Voyez-vous une différence d'intérêt et de réception entre les garçons et les filles dans votre classe?
3. Avez-vous noté certaines difficultés chez vos élèves au niveau de la lecture du roman? Si oui, lesquelles?
4. Quel(s) aspect(s) textuel(s) les élèves ont-ils semblé préférer dans le roman du terroir qu'ils ont lu?
5. Quel(s) aspect(s) textuel(s) les élèves ont-ils semblé moins aimer dans le roman qu'ils ont lu?
6. Les élèves ont-ils démontré de la surprise ou de l'incompréhension par rapport au contenu véhiculé dans le roman (thèmes, références historiques, valeurs, etc.)?
7. Comparativement aux autres romans lus dans l'année scolaire, les élèves ont-ils semblé comprendre davantage, également, ou moins l'intrigue et les thèmes du roman du terroir étudié?
8. Comparativement aux autres romans lus dans l'année scolaire, les élèves ont-ils semblé apprécier davantage, également, ou moins l'intrigue, le style, les sujets et la psychologie et les valeurs des personnages du roman du terroir étudié?

ANNEXE B

TABLEAU DE RÉACTIVATION DES CONNAISSANCES ANTÉRIEURES DES ÉLÈVES

Thèmes	Éléments de réponse des élèves
Évènements historiques importants au Québec	
Mode de vie urbain	
Mode de vie rural	
Rapport à la religion	
Rapport à la famille	
Rapport entre les hommes et les femmes	

BIBLIOGRAPHIE

Corpus littéraire

- Chartier, Albert et Claude-Henri Grignon, *Séraphin illustré : Un homme et son péché*, Montréal, Les 400 coups, coll. « Strips », 2010, 263p.
- Girard, Rodolphe, *Marie Calumet*, Montréal, Beauchemin, coll. «Parcours d'une œuvre», 2007 [1904], 294p.
- Grignon, Claude-Henri, *Un homme et son péché*, Montréal, Alain Stanké, coll. «10/10», 2008 [1933], 153p.
- Savard, Félix-Antoine, *Menaud, maître-draveur*, Montréal, Bibliothèque québécoise, 2007 [1937], 161p.

Corpus théorique

- Amossy, Ruth, *Les idées reçues. Sémiologie du stéréotype*, Paris, Nathan, 1991, 215p.
- Baudelot, Christian, Marie Chartier et Christine Detrez, *Et pourtant ils lisent...*, Paris, Éditions du Seuil, coll. « L'épreuve des faits », 1999, 245p.
- Brehm, Sylvain, « Le rôle de l'imaginaire dans le processus de référenciation », Max Roy, Sylvain Brehm, Maryline Brault (dir.), *Formation du lecteur, formation de l'imaginaire*, Montréal, Centre de recherche Figura sur le texte et l'imaginaire, coll. « Cahiers Figura », 2008, p. 31-44.
- Dufays, Jean-Louis, « Les théories de la lecture. Essai de structuration d'un nouveau champ de recherche », *Le Langage et l'homme*, vol. 26, n° 2-3, 1991, p. 115-127.
- , *Stéréotype et lecture*, Liège, Pierre Mardaga, coll. « Philosophie et langage », 1994, 375p.
- Eco, Umberto, *Lector in fabula*, Paris, Librairie générale française, coll. « Le livre de poche », 1989, 314p.
- Giasson, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin, 2000, 271p.
- Jauss, Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1990, 305p.

- Langlade, Gérard, « Activité fictionnalisante du lecteur et dispositif de l'imaginaire », Max Roy, Sylvain Brehm, Maryline Brault (dir.), *Formation du lecteur, formation de l'imaginaire*, Montréal, Centre de recherche Figura sur le texte et l'imaginaire, coll. « Cahiers Figura », 2008, p. 45-65.
- Mathis, Geneviève, « Théories de la réception et médiation enseignante », Marie-José Fourtanier, Gérard Langlade (dir.), *Enseigner la littérature, Actes du Colloque Enjeux didactiques des théories du texte dans l'enseignement du français*, Toulouse, Delagrave CDRP Midi-Pyrénées, 1998, p. 125-136.
- Picard, Michel, *La lecture comme jeu*, Paris, Éditions de Minuit, coll. « Critique », 1986, 319p.
- Rouxel, Annie, *Enseigner la lecture littéraire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, coll. « Didact français », 1996, 198p.
- Roy, Max, « La référence comme effet de lecture », Bertrand Gervais, Rachel Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 133-147.
- , « Manuels », Paul Aron, Denis Saint-Jacques, Alain Viala (dir.), *Le dictionnaire du littéraire*, Paris, Presses universitaires de France, 2002, 663p.
- Thérien, Gilles, « L'exercice de la lecture littéraire », Bertrand Gervais, Rachel Bouvet (dir.), *Théories et pratiques de la lecture littéraire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 11-42.
- Viala, Alain, « Qu'est-ce qu'un classique? », dans *Bulletin des Bibliothèques de France*, tome 37, n° 1, 1992, p. 6-15.

Corpus critique

- Anonyme, « Le premier livre de 1904 au Canada », *La Presse*, 4 janvier 1904, p. 4.
- Anonyme, « Marie Calumet », *La Presse*, 30 janvier 1904, p. 24.
- Blouin, Jean, « Notre premier roman humoristique ne fit pas rire du tout! », *Perspectives*, 28 mars 1970, p. 20-24.
- Bousquet, Jean, « Des livres et leurs auteurs », *Le Devoir*, 15 novembre 1937, p. 6-7.
- Bruchési, Paul, « Guerre aux mauvais journaux et aux mauvais livres », *Circulaire de Monseigneur l'Archevêché – Au clergé de son diocèse*, 15 février 1904, p. 5.

- Daigneault, Yvon, « Menaud, maître-draveur devant la critique 1937-1967 », *Livres et auteurs québécois*, Québec, Presses de l'Université Laval, 1969, p. 248-262.
- Duhamel, Roger, « Menaud, maître-draveur », *La Province*, 13 novembre 1937, p. 4.
- Hébert, Maurice, « Un homme et son péché », *Les lettres au Canada français*, 1936, p. 74-84.
- Laberge, Albert, « Préface », *Marie Calumet*, Montréal, Éditions S. Brousseau, 1946, p. 9-13.
- Laurendeau, André, « Sur trois écrivains de la radio », *La revue dominicaine*, vol. 47, n° 5, mai 1941, p. 255-260.
- Laverdière, Jean-Louis, « Découvrir Savard dans la dimension de sa jeunesse et vouloir le dire », *Québec Français*, n° 17, février 1975, p. 24-25.
- Marie-Victorin, François, « Menaud devant la nature et les naturalistes », *Les annales de l'ACFAS*, 1938, p. 335-352.
- Morissette, Carl et Olivier Dezutter, « Portrait des œuvres littéraires complètes utilisées dans les classes de français au secondaire », Anne-Marie Boucher, Arlette Pilote (dir.), *La culture en classe de français – Guide du passeur culturel*, Québec, Publications Québec français, 2006, p. 30-33.
- Pilote, Arlette, « Les incontournables en littérature québécoise », Anne-Marie Boucher, Arlette Pilote (dir.), *La culture en classe de français – Guide du passeur culturel*, Québec, Publications Québec français, 2006, p. 6-7.
- Vanasse, André, « Marie Calumet, roman de Rodolphe Girard », Maurice Lemire (dir.), *Dictionnaire des œuvres littéraires du Québec*, Montréal, Fides, 1982, p. 673-676.
- Vebret, Joseph, *Madame Bovary – L'œuvre de Flaubert condamnée*, Paris, Librio, coll. « Les grands procès de la littérature », 2009, 94p.

Corpus scolaire

- Baillargeon, Samuel, *Littérature canadienne-française*, Montréal, Fides, 1957, 525p.
- Bouvier, Luc et Max Roy, *La littérature québécoise du XX^e siècle*, Montréal, Guérin, 1996, 499p.
- Braën, Christian et coll., *Littérature québécoise du XX^e siècle – Introduction à la dissertation critique*, Montréal, Décarie Éditeur, 1997, 399p.
- Duhamel, Roger, *Manuel de littérature canadienne-française*, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 1967, 161p.

- Fortin, Jacqueline et coll., *En toutes lettres – Français 5^e secondaire*, Montréal, Graficor, 2001, 383p.
- Gadbois, Vital, Michel Paquin et Roger Reny, *Littérature française et québécoise : Romantisme – Réalisme et naturalisme – Symbolisme – Fantastique*, Montréal, Éditions La Lignée, 1995, 298p.
- Gay, Paul, *Notre littérature. Guide littéraire du Canada français à l'usage des niveaux secondaire et collégial*, Montréal, Éditions HMH, 1969, 214p.
- Giasson, Jocelyne, *Les textes littéraires à l'école*, Montréal, Gaëtan Morin, 2000, 271p.
- Lamarre, André, *Littérature québécoise – Des origines à nos jours (Guide d'enseignement)*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1996, 149p.
- Laurin, Michel, *Anthologie de la littérature québécoise*, Montréal, Éditions CEC, 3^e édition, 2007, 368p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Formation générale – Commune, propre et complémentaire aux programmes d'études conduisant au diplôme d'études collégiales*, Québec, 2009, 70p.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, deuxième cycle – Domaine des langues, Français, langue d'enseignement*, Québec, 2009, 187p.
- Richard, Sylvio, *Répertoires – Français 5^e secondaire*, Montréal, Éditions HRW, 2001, 438p.
- Roy, Max, *Lecture active du récit littéraire : activités d'animation de la lecture d'oeuvres narratives pour la cinquième année du secondaire*, Montréal, Éditions du renouveau pédagogique, 2001, 86p.
- Saint-Gelais, Normand, *Pratique de la littérature*, Québec, Éditions Le Griffon d'argile, coll. « Griffon/La Lignée », 2001, 252p.
- Weinmann, Heinz, Roger Chamberland et coll., *La littérature québécoise, des origines à nos jours*, Montréal, Éditions Hurtubise HMH, 1996, 349p.

Corpus d'analyse

3 entrevues réalisées avec des enseignants du secondaire, janvier 2012.